

UNIVERZITA KARLOVA

Přírodovědecká fakulta

Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje

Studijní program: Obecné otázky geografie



Mgr. Michala Kafková

OBOROVÉ ČTENÍ VE VÝUCE ZEMĚPISU: PŘÍSTUPY UČITELŮ V ŠIRŠÍM KONTEXTU

READING IN GEOGRAPHICAL TEACHING: TEACHER'S APPROACH IN A
WIDER CONTEXT

Disertační práce

Školitel: doc. RNDr. Dana Řezníčková, Ph.D.

Praha 2019

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem disertační práci zpracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité informační zdroje a literaturu. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze dne 10. 7. 2019

Ráda bych na tomto místě poděkovala Daně Řezníčkové za všestrannou podporu, vedení a konzultace během celého období zpracovávání mé práce. Děkuji také za trpělivost s mým pomalu se rozvíjejícím psaním.

Disertační práce by nemohla vzniknout bez ochoty učitelů odpovědět na dotazníkové otázky, proto můj dík patří všem, kteří se k zapojení do výzkumu nakonec odhodlali.

Během tvorby disertační práce byli pro mě nezměrnou podporou a zdrojem nápadů všichni členové čtenářského týmu, v čele s Hankou Košťálovou a Ondřejem Hausenblasem. Můj velký dík proto patří i jim.

Ráda bych vyjádřila vděčnost své široké rodině a především Kačce, Lucce a Jiříkovi, kteří měli několikaleté pochopení se studující maminkou.

V neposlední řadě děkuji mému příteli Štefanovi Dušíkovi za podporu a pomoc s formálními úpravami disertační práce.

A konečně patří můj dík i Martinu Rosochovi, který rozvířoval občas se objevující chmury, a s radostí mu tedy doufám budu moci věnovat onu důležitou tečku.

Abstrakt

Disertační práce je zaměřena na problematiku oborového čtení v Česku, kterou prozkoumává prostřednictvím přístupů učitelů zeměpisu. Teoretická východiska disertační práce diskutují klíčové pojmy (oborové čtení, přístup učitele, text a jeho náročnost) a vsazují zkoumanou problematiku do širších souvislostí profesního učení učitelů. Výzkum realizovaný v rámci disertační práce čerpá z dotazníkového šetření; k analýze dat používá metodu zakotvené teorie. Výzkum je členěn na dvě části, první výzkum se snaží odhalit ve výpovědích učitelů, jakým způsobem přistupují k zařazování oborového čtení do výuky zeměpisu, jaké faktory jim v implementaci oborového čtení brání a jaké pomáhají. Druhý výzkum je zaměřen na odhalení hledisek, která učitelé zeměpisu používají pro hodnocení náročnosti textů využitelných ve výuce zeměpisu. S oporou o paradigmatický model byla vytvořena typologie přístupů učitelů zeměpisu k oborovému čtení. Výsledné typy jsou čtyři a odrážejí rozdílné podoby dvou kategorií typologie. Typologie vychází jednak ze způsobu, jak učitel propojuje čtení s dosahováním zeměpisných cílů, a dále charakteru činností žáků definovaných úrovní myšlenkových operací a četností aktivního zapojení žáků do procesu učení. Proces implementace oborového čtení je ovlivněn řadou faktorů, které mohou nabývat podporující i limitující podoby. Učitelé využívají k hodnocení náročnosti textů dvě hlediska kvantitativní povahy a čtyři kvalitativní. Neznamená to však, že by je v souhrnu používali všichni učitelé. Jejich pozornost je výběrová. Výzkumem bylo zjištěno, že někteří učitelé zvažují i širší souvislosti výběru a hodnocení náročnosti textů (např. osobnost žáka). Tato skutečnost, spolu se zahrnutím (ne)využití hledisek kvantitativních a kvalitativních, umožnila odhalit čtyři rozdílné strategie jednání učitelů. Výzkum přinesl další výzkumná zjištění přesahující zvolené výzkumné otázky. Ukazuje se, že přístup učitele k oborovému čtení zrcadlí preference v jeho obecné koncepci vyučování. Je možné, že čtení je nástrojem umožňujícím tuto koncepci proměňovat. Dále se zdá, že ve formování přístupu učitele k oborovému čtení hraje významnou roli jeho přesvědčení (a zdroj jeho přesvědčení) a úroveň jeho profesního vědění, a to nejen v oblasti oborového čtení. Ve vazbě na hodnocení náročnosti textů odpovědi učitelů naznačují, že jejich přístup nemusí být úzce spojen jen se samotným hodnocením náročnosti, ale i s ohledáváním možností textu jako takového, či požadavků, které učitelé na text kladou. Širšímu přemýšlení nad možnostmi textů napomáhá nástroj didaktického potenciálu textu, který je v rámci výzkumné části rozvinut o geografická specifika.

Klíčová slova: oborové čtení, oborová gramotnost, potenciál textu, náročnost textu
přístup učitele, profesní vědění, vidění a jednání, přesvědčení učitele,
profesní učení, zakotvená teorie

Abstract

The dissertation is focused on the issue of disciplinary reading in the Czech Republic, which is explored through the approaches of geography teachers. The theoretical basis of the dissertation discusses the key concepts (disciplinary reading, teacher's approach, text and its difficulty) and puts the studied issue into the broader context of teacher's professional learning. The research carried out within the dissertation draws on the questionnaire survey; uses the grounded theory method to analyze data. The research is divided into two parts, the first research tries to reveal in the teachers' statements how they approach the inclusion of the disciplinary reading in geography teaching, what factors prevent them from implementing the disciplinary reading and what they help. The second research is aimed at revealing the perspectives used by geography teachers to assess the difficulty of texts useful in geography teaching. Based on a paradigmatic model, a typology of geography teachers' approaches to disciplinary reading was developed. The resulting types are four and reflect different forms of the two typology categories. Typology is based on how the teacher links reading with the achievement of geographic goals, as well as the character of pupils' activities defined by levels of thought operations and the frequency of active involvement of pupils in the learning process. The process of implementing the disciplinary reading is influenced by a number of factors that can take on both supporting and limiting forms. Teachers use two quantitative and four qualitative aspects to assess the complexity of texts. However, this does not mean that all teachers use them in summary. Their attention is selective phenomenon. Research has found that some teachers consider the broader context of selecting and evaluating the difficulty of texts (eg pupil's personality). This fact, together with the inclusion of (un) exploitation of quantitative and qualitative aspects, has allowed to reveal four different strategies of teacher behavior. Research has brought further research findings beyond the research questions chosen. It turns out that the teacher's approach to disciplinary reading reflects the preferences in his general concept of teaching. It is possible that reading is a tool for transforming this concept. Furthermore, it seems that his beliefs (and the source of his beliefs) and the level of his professional knowledge play an important role in shaping the teacher's approach to disciplinary reading, and not only in the field of disciplinary reading. In relation to the evaluation of the intensity of the texts, the teachers' answers suggest that their approach may not only be closely linked to the evaluation of difficulty itself, but also to the examination of the possibilities of the text as such or the requirements that teachers put on the text. Wider thinking about the possibilities of texts is assisted by the tool of

didactic potential of the text, which is developed within the research part by geographical specifics.

Keywords: reading in disciplines, disciplinary literacy, text complexity, teacher's attitude, professional knowing, vision and action, teacher's beliefs, professional learning, grounded theory

Obsah

Seznam obrázků, SCHÉMAT, tabulek a exkursů	9
1 ÚVOD	10
1.2 TRENDY VÝVOJE IMPLEMENTACE OBOROVÉHO ČTENÍ	13
1.3 PŘÍSTUPY UČITELŮ (NEJEN) K OBOROVÉMU ČTENÍ.....	20
1.4 CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE	33
2 KLÍČOVÉ POJMY OBOROVÉHO ČTENÍ	35
2.1 PROCES ČTENÍ	35
2.2 SPECIFIKA ČTENÍ V OBORECH	38
2.3 TEXT A NÁROČNOST TEXTU	41
3 VLASTNÍ VÝZKUM.....	48
3.1 Přístupy učitelů k oborovému čtení ve výuce zeměpisu.....	49
3.1.1 Design výzkumu	49
3.1.2 Výsledky výzkumu.....	51
3.2 Způsob hodnocení náročnosti textu učiteli zeměpisu.....	62
3.2.1 Design výzkumu	62
3.2.2 Výsledky výzkumu	65
4 ZÁVĚR.....	74
5 LITERATURA	86

SEZNAM OBRÁZKŮ, SCHÉMAT, TABULEK A EXKURSŮ

Obrázek 1: Paradigmatický model „Zařazování čtení do výuky zeměpisu“	52
Obrázek 2: Paradigmatický model „Hodnocení náročnosti textů ve výuce zeměpisu“	65
Schéma 1: Model postupného rozvíjení čtenářské gramotnosti	16
Schéma 2: Rozpracované schéma modelu postupného rozvíjení čtenářské gramotnosti ...	17
Schéma 3: Příklad čtenářského profilu modelu postupného rozvíjení čtenářské gramotnosti	18
Schéma 4: Cibulový model	23
Schéma 5: Model „Konverzace opřené o důkazy“	25
Schéma 6: Model ALACT	31
Schéma 7: Badatelský cyklus profesního učení	32
Tabulka 1: Soudobé zaměření výzkumů oborového čtení	19
Tabulka 2: Členění znalostí učitele	21
Tabulka 3: Čtyři pomocná hlediska pro posuzování didaktického potenciálu textu	48
Tabulka 4: Typologie přístupů učitelů k oborovému čtení	54
Tabulka 5: Faktory ovlivňující učitele při zařazování čtení do výuky zeměpisu	60
Tabulka 6: Hlediska hodnocení náročnosti textu využívaná učiteli zeměpisu	66
Tabulka 7: Geograficko-didaktický potenciál textu	71
Exkurz 1: Konverzace opřená o důkazy	25
Exkurz 2: Nastavení mysli učitele, která způsobuje značné dopady na učení žáků	26
Exkurz 3: Badatelský cyklus profesního učení – popis jednotlivých fází	32
Exkurz 4: Příklady zaměření výzkumů oborového čtení	34
Exkurz 5: Výpověď učitele A (kráceno)	68
Exkurz 6: Zkušenost z Ontaria a představa profilu úspěšného čtenáře	83
Exkurz 7: Návrh sady otázek zaměřených na odhalování DPT	84

1 ÚVOD

Disertační práce se zabývá oborovým čtením, tj. čtením žáků i v jiných předmětech, než je mateřský jazyk. Podle řady zejména zahraničních prací má čtení v oborech své nezastupitelné místo (Harvey, Goudvis 2000; Řezníčková 2008a; Shanahan, Shanahan 2008; Buehl 2011; Fisher et al. 2012, Maloch, Horsey 2013; Moje2015; Košťálová 2016 a další). Důvody spočívají jak v přínosech čtení pro učení žáků obecně, tak ve skutečnosti, že texty v oborech mívají specifické znaky nebo vyžadují určitý způsob čtení, který odpovídá znakům daného vědného oboru. Oborové čtení umožňuje nahlížet „pod pokličku“ oboru, v němž se čte a pomáhá tím budovat žákům nástroje i k tomu, jak si poradit s jinými texty, které nemusejí být ani oborově specifické (novinové články). Je to dáno tím, že zvědomování toho, jak daný obor vytváří znalosti, jak v něm vznikají otázky apod., pomáhá při hodnocení důvěryhodnosti informací obsažených v rozmanitých textech.

Středem zájmu výzkumu disertační práce se stalo zkoumání přístupů učitelů zeměpisu k oborovému čtení. Zacílení výzkumu ovlivnila „bílá místa“ v didakticko-pedagogicko-geografickém výzkumu (podrobněji dále) i touha autorky dozvědět se více. Patrně stejně zásadní vliv mělo autorčino zaujetí pro četbu knih a obdiv, který má k učitelům, jež se snaží dosáhnout svým působením ve třídě na každého svého žáka, což vyžaduje nemalé investice vložené do jejich vlastního profesního učení.

Autorčino studium a poznání nastíněné problematiky je v práci členěno do čtyř částí.

Podkapitola 1.1 zdůvodňuje výzkumnou potřebu zabývat se tématem oborového čtení a přístupů učitelů k oborovému čtení. V pojetí oborového čtení došlo v anglosaských zemích k významnému obratu, který je diskutován v podkapitole 1.2. Oborové čtení je zkoumáno prostřednictvím přístupů učitelů, a tak podkapitola 1.3 vymezuje pojem přístup učitele a následně ho uvádí do širších souvislostí s dalšími koncepty týkajícími se profesionality učitele. Tyto diskuse ústí v podkapitole 1.4 formulací cílů disertační práce.

Podkapitola 2.1 diskutuje obecné pojetí procesu čtení a porozumění čtenému. Podkapitola 2.2 se úžeji věnuje specifikům, která odlišují tzv. věcné čtení od čtení beletristického, a to s oporou o zjištění prezentovaná v odborných pracích. Podkapitola 2.3 na pozadí obsahového přiblížení pojmu „text“ shrnuje významné rysy informativního textu a

přístupy k hodnocení náročnosti textu, včetně zavedení pojmu tzv. didaktického potenciálu textu.

Vlastní výzkumná část disertační práce je složena ze dvou výzkumů, které čerpají data z písemného dotazníkového šetření. Do výzkumu bylo zapojeno 22 učitelů zeměpisu, kteří odpovídali písemnou formou na devět otevřených otázek rozdělených do dvou dotazníků¹. Ačkoliv byl pro oba výzkumy zvolen design zakotvené teorie, tak konkrétní aplikaci tohoto výzkumného nástroje doprovázely dílčí změny plynoucí z charakteru výzkumných otázek. Obě podkapitoly (3.1 a 3.2) jsou tedy shodně členěny na představení designu výzkumu, výzkumných zjištění spojených s jejich diskusí, včetně omezení výzkumů.

Závěrečná část práce nejprve v podkapitole 4.1 shrnuje zjištěné výsledky obou výzkumných šetření, které následně v podkapitole 4.2 uvádí do širšího kontextu profesního učení učitelů.

1.1 OBOROVÉ ČTENÍ (NEJEN) VE VÝUCE ZEMĚPISU

Texty jsou neodmyslitelnou součástí vědních disciplín. Díky textům a jejich sdílení narůstá ve vědě poznání. Norris a Phillips (2003) tvrdí, že: *„bez vyjadřovací síly a relativní ustálenosti textů a bez porozumění, interpretace, analýzy a kritického posouzení těchto textů by se západní věda, tak jak ji známe, nikdy nemohla stát takovou, jaká je.“* (s. 233). Každý vysokoškolský student snažící se ve svém vlastním výzkumu prozkoumat zapeklitou geografickou, biologickou, fyzikální či jinou otázku začíná studiem toho, co už se o daném problému ví. Pátrá po tom, kdo se otázkou zabýval a v jakých souvislostech. Výzkum je vytvářen s pomocí dalších výzkumů. Žáci základní či střední školy většinou nejsou ještě takto vědecky vyhranění, ale přesto by měli mít možnost se s rozmanitými (nejen zřetelně odbornými) texty ve výuce oborů setkávat a s jejich pomocí se učit. V praxi však můžeme být svědky toho, že čtení autentických textů je nahrazováno nasloucháním učiteli, který o vědeckých otázkách, jevech, problémech hovoří. Žáci se tak mohou dostat do role pasivních příjemců informací, které mohou považovat za jediné možné vysvětlení otázek, jevů či problémů nastolených učitelem. Avšak nejen aktuální požadavky současné doby (např. potřeba kritické gramotnosti), ale i podstata samotné současné moderní vědy jsou s tímto postupem v rozporu. Moderní věda tak, jak ji chápe Harari (2012) je

¹ Ne všichni učitelé odpověděli na všechny otázky, i proto je design výzkumu popsán v rámci obou výzkumů samostatně.

charakteristická třemi podstatnými body, z nichž prvním je ochota přiznat neznalost – předpokládáme, že nevíme všechno, že žádná koncepce či teorie není posvátná a nevyvratitelná. Harari (2012) píše, že „*Vědecká revoluce nebyla revolucí vědomostí, ale naopak revolucí neznalosti. Největším objevem bylo zjištění, že na řadu důležitých otázek zatím nemáme odpověď.*“ (s. 306). To proto, že předmoderní tradice vycházející z různých náboženství tvrdily, že všechno důležité, co by měl člověk vědět, se už ví. A pokud to neví duchovní či svaté knihy, tak to není pro světský život důležité.

V dnešní době by však žák neměl ze školy odcházet s pocitem, že to, co se naučil, je jednoznačné, bude platit stále a není třeba nad tím pochybovat. A de facto nezáleží na tom, zda on sám se bude dále věnovat výzkumu nebo se již zapojí do občanského života ve společnosti. Současná doba klade na vzdělávání značné nároky, které jsou spojovány s podporou již zmíněné kritické gramotnosti. Definice tohoto pojmu je mnoho, důležité je vnímat, že čtenářská gramotnost² je základem gramotnosti kritické. O pojetí Hattieho (2012) se opírá následující definice „... *pomáhá člověku vyznat se v tom, jak společnost funguje v době stále intenzivnější a různorodější komunikace. Kriticky gramotný člověk umí rozluštit zjevný i skrytý obsah sdělení, ale také umí odhalit, jak se prostřednictvím komunikace snaží různí mluvčí (pisatelé) prosazovat své zájmy a ovlivňovat jednotlivce a společnost. Kriticky gramotný člověk se rozhoduje o tom, jak bude v reakci na text jednat, aby přispěl k posilování světa, který bude pro všechny udržitelný.*“ (Košťálová, 2015). Čtení rozmanitých autentických textů i v rámci oborů přináší rozvoji kritické gramotnosti rozsáhlé příležitosti a mnohými autory je považováno za nepostradatelnou součást výuky oborů (Krajcik, Sutherland 2010; Pearson et al. 2010; Moje 2015 a jiní).

Mají-li se žáci setkávat a učit se z nejrůznějších textů ve výuce oborů, je nezbytné, aby měli odpovídající podporu ze strany učitele. To proto, že kvalita učitelovy práce má ze všech školních vlivů největší dopad na žákovo učení a jeho úspěch (Hattie 2012). Avšak není možné zjednodušit toto tvrzení do klišé, že „*záleží na učiteli*“ (Hattie 2012, s. 15), ale že záleží na tom, jak učitel sám vnímá své působení ve výuce, resp. jak dovede hodnotit dopady své výuky a přebírat za ně zodpovědnost. Propojení výuky oboru se čtením je sice autory všeobecně považováno za přínosné (např. Krajcik, Sutherland 2010; Cunningham, Allington 2015), ale ani v anglosaských zemích není automatické. Řada výzkumů je v důsledku toho zaměřena na efektivní podporu učitelů, kteří zavádějí čtení do svých hodin. Profesní učení učitelů obecně je spojováno, mimo jiné, se třemi důležitými podmínkami. Za prvé je do procesu učení nezbytné zahrnout předchozí znalosti, dovednosti, zkušenosti učitele včetně jeho přesvědčení (Bransford et al. 2000, Timperley

² Definice čtenářské gramotnosti je taktéž mnoho, podrobněji např. v práci Havlíkové (2016)

2011a, Korthagen 2017). Za druhé je nutné vycházet z reálného kontextu výuky učitele, ideálně s oporou o práce jeho žáků (Korthagen 2011, Timperley 2011a). Za třetí je efektivní, pokud učitel má možnost při svém učení spolupracovat s kolegy nebo/i experty (Levin 2008; Píšová et al. 2011; Timperley 2011a; Janík et al. 2016). Tento přístup podporuje aktivní zapojení učitelů a jejich porozumění tomu, co se učí. Autoři jako např. Wright a kol. (2016) zastávají názor, že je nezbytné učitelům pomáhat porozumět nejen, co funguje, ale i proč to funguje. To, že učitelé vědí, proč je pro učení žáků přínosné si klást nad texty oborově relevantní otázky jim umožňuje měnit postup v konkrétním kontextu tak, aby vyhovoval možnostem a potřebám jejich žáků. Zdá se tedy, že jedním z prvních nezbytných kroků je zviditelňovat to, co učitel ví, co si myslí, v co věří v kontextu své výuky a plánovaných cílů svého učení (a s oporou o potřeby a možnosti svých žáků).

Autorce disertační práce není znám domácí výzkum, který by přinášel výzkumná zjištění týkající se např. způsobů implementace čtení do výuky oborů, pohledu učitelů na možnosti propojení výuky oboru a využívání čtení, přínosům či obtížím, které čtení ve výuce oborů přináší žákům apod. S oporou o autorčino přesvědčení o přínosnosti využívání čtení i v rámci oborů se zdá potřebné pokusit se vyplnit alespoň část tohoto bílého místa pedagogického výzkumu v Česku. Disertační práce v důsledku toho obrací pozornost k učitelům a jejich přístupům k oborovému čtení včetně hodnocení náročnosti textů.

1.2 TRENDY VÝVOJE IMPLEMENTACE OBOROVÉHO ČTENÍ

Domácí výzkumná základna je v případě oblasti oborového čtení omezená. Zájem se v Česku soustřeďuje zejména na oblast počáteční čtenářské gramotnosti (Havlíková 2016), v případě rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků druhého a třetího stupně pak na čtení v rámci českého jazyka (Radváková 2015). Zaměření výzkumu na čtení v jiných oborech, než je český jazyk, je ojedinělé, provázané i s dalšími cíli, např. přínos kritického myšlení ve výuce dějepisu (Matoušová 2018). Značná pozornost je věnována **výzkumu učebnic**, na příkladu zeměpisu např. Janoušková (2009), Knecht (2006), Weinhöfer (2007) a dále výzkumu zaměřeného na **čtení map** Hanus (2012), Hanus, Marada (2014), Hanus, Havelková (2018) či Gallus (2018). Systematičtější způsoby práce s textem ve výuce zeměpisu rozvíjí Řezníčková (2004a, 2004b, 2004c, 2005, 2007, 2008a, 2008b). Podle Tematické zprávy České školní inspekce ze školního roku 2015/2016 vyplývá, že rozvoj čtenářské gramotnosti ve většině předmětů není ani běžným požadavkem školních vzdělávacích programů. Pouze slabá třetina (32,1 %) škol má formulované cíle podporující rozvoj čtenářské gramotnosti i v naučných předmětech, ve všech předmětech pak 9,5 % škol (2016, s. 22). Většina učitelů tak není svázána kurikulární povinností rozvíjet

čtenářskou gramotnost ve svých předmětech. Je však pravděpodobné, že někteří z nich i přesto čtení žáků určitým způsobem iniciují.

Implementaci **čtení v oborech** se věnuje řada **anglosaských výzkumů**, první počátky můžeme datovat do 20. let minulého století (Shanahan, Shanahan 2012). Od té doby došlo v zaměřeních výzkumů k řadě změn. Tyto změny jsou odrazem změn ve společnosti, které proměňují i pojetí gramotnosti jako takové a tedy i přístup ke čtení v oborech. Současní autoři, jako je Leu et al.³ (2013) chápou gramotnost jako jev, jehož význam se mění v závislosti na kontextu (používají přímo slovní spojení „*literacy as deixis*“, s. 1150). Poukazují na význam gramotnosti kritické, která zásadním způsobem ovlivňuje dovednost poradit si s novými zdroji informací a předcházet tak nepromyšlenému „konzumu“ informací a následně i jednání, které nemusí být dostatečně zdůvodněné a podložené argumenty. Pokud má škola pomáhat vytvářet z žáků přemýšlivé a tvořivé občany, pak se žáci neobejdou bez toho, aby nejen informace z oborů znali a rozuměli jim, ale také, aby věděli, jak daná disciplína funguje, jak se v ní vytvářejí znalosti (Moje 2015). Následující řádky odhalí, že cesta k této tezi byla postupná.

Přínos čtení v oborech byl v anglosaských zemích nejprve spatřován v zařazování rozmanitých čtenářských strategií⁴, které žáci používají napříč různými předměty a porozumívají díky nim čteným tématům, jevům, otázkám apod. V té době vznikaly výzkumy, jejichž výsledky podporovaly význam čtenářských strategií v procesu porozumění textu a učení se z textu (Buehl, 2017). V anglicky psané literatuře se pro tento přístup používá termín „**content area reading**“, který můžeme přeložit jako „**ČTENÍ V PŘEDMĚTECH**“. Heslem této doby také bylo „každý učitel je učitelem čtení“, který u řady učitelů způsobil odmítání zařazování čtení do hodin oboru. Důvodem byl zejména fakt, že učitelé neměli dostatek vědění potřebného k efektivnímu zařazování čtení do výuky oborů (Dobbs et al. 2017).

Na počátku 90. let se objevily první známky toho, že tento přístup k implementaci oborového čtení má své limity (Shanahan 2013). Výzkumníci si postupně začali všímat, že dovednosti práce s textem u žáků stagnují. Nedošlo k naplnění předpokladu, že obecné čtenářské strategie budou automaticky stejně fungovat napříč předměty (Shanahan, Shanahan 2012; Shanahan 2013; Gillis 2014). Zvláště to platilo pro starší žáky, kteří se již setkávali s rozmanitými (a často náročnějšími) texty, které na ně kladly nejrozličnější

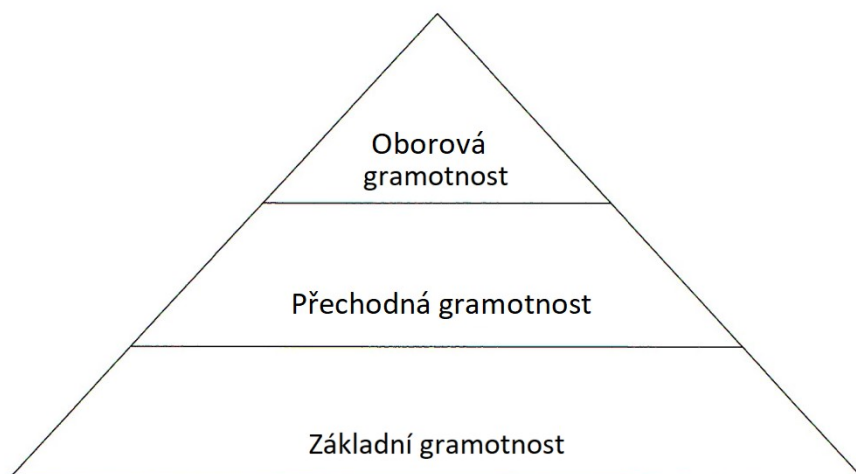
³ Ve své práci se věnují povaze a výzvám, které na rozvíjení gramotnosti kladou informační technologie

⁴ Čtenářské strategie (například shrnování, předvídání, vysuzování) jsou v disertaci chápány jako kognitivní postupy, které jsou používány záměrně s cílem řídit a upravovat porozumění textu. Podrobněji Afflerbach et al. (2008)

požadavky. Kromě již uvedené příčiny spočívající v nedostatečném profesním vědění učitelů, uvádějí odborné práce jako druhý důvod charakter samotného vědního oboru, ze kterého je školní předmět následně odvozen. Vědní disciplíny se totiž liší nejen v obsahu, ale i ve způsobu zkoumání, myšlení a komunikaci dosaženého poznání (Shanahan 2013). To se zřetelně projevuje i v textech, které jsou pro obory charakteristické, i ve způsobu čtení, interpretace a hodnocení textů.

Zlomovým okamžikem v procesu změny pojetí využívání čtení v oborech bylo vydání článku Shanahan, Shanahan (2008). Autoři v něm popisují model **postupného rozvíjení čtenářské gramotnosti** (Schéma 1). Odlišují tři úrovně čtenářské gramotnosti, které se liší hloubkou a specifičností čtení v oborech. První úroveň je základní gramotnost, která zahrnuje dovednost text dekodovat, porozumět mu na doslovné úrovni a rozpoznat přítomnost záměru autora, který je zřetelný. Druhou úroveň je gramotnost přechodná, doprovázená čtením delších a složitějších textů s méně obvyklou slovní zásobou, používáním čtenářských strategií, včetně monitorování vlastního porozumění. Čtenář zvládající přechodnou gramotnost si umí poradit s rozmanitou strukturou textu (projevující se například v uspořádání obsahu textu do podoby příčiny následku). Zvládá odhalit záměr autora, a způsob jak ho autor naplňuje. Uvědomuje si rovněž, že tento přístup mu pomáhá kriticky přistupovat k textům. Shanahan a Shanahan (2008) píší, že této úrovni gramotnosti často nedosahují ani začínající vysokoškolští studenti. Na tyto dvě úrovně gramotnosti pak navazuje třetí⁵, tzv. **OBOROVÁ GRAMOTNOST** /disciplinary literacy/. V praxi to znamená, že před žáky jsou kladeny oborově specifické texty, jimž porozumět může být již značně náročné vlivem jejich slovní zásoby, velké míry abstrakce textu, odtržení od běžných životních zkušeností žáků aj.. Dovednost žáků porozumět těmto textům a učit se z nich může velmi klesat. Shanahan a Shanahan (2008) si to vysvětlují především tím, že žákům nebývá dána téměř žádná pomoc, jak s těmito texty zacházet. Používají své schéma nejen jako ilustraci, jak roste náročnost čtenářských dovedností, ale také jak klesá podpora, která je žákům při zacházení s texty poskytována. Tento, od té doby hojně citovaný přístup, někteří autoři (Johnson et al. 2011) považují až za paradigmatický posun.

⁵ Převáděno do školského systému v Česku, by tato úroveň měla být rozvíjena během druhého a třetího stupně školní docházky.

Schéma 1: Model postupného rozvíjení čtenářské gramotnosti

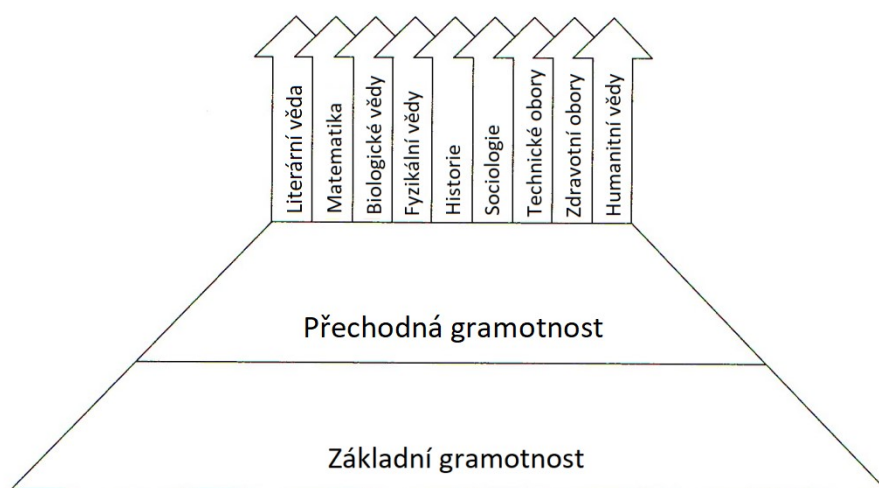
Zdroj: Shanahan, Shanahan (2008), vlastní překlad

Koncept **OBOROVÉ GRAMOTNOSTI** je postaven na zjištění, že mateřské **obory** školních předmětů **se liší nejen ve svém obsahu, ale i ve způsobu poznávání, myšlení a komunikaci dosaženého poznání** (Shanahan 2013). To se zřetelně projevuje i v textech, které jsou pro obory charakteristické, i ve způsobu čtení, interpretaci a hodnocení textů. Čtení (a psaní) jsou v rámci oborové gramotnosti činnosti, které jsou závislé na kontextu – na tom, v rámci kterého oboru je daný text čten či psán. Žáci tak skrze velkou šíři textů mohou poznávat způsoby přemýšlení daného oboru, jeho zaběhlé postupy i způsob vytváření znalostí (Piper et al. 2016). Obdobně argumentují např. i Norris, Phillips (2002). Tvrdí, že čtení a psaní jsou základními součástmi vědy, čtení a psaní proto nemůže spočívat pouze ve funkčním vztahu vzhledem k vědě, v podobě jednoduchého nástroje pro uchovávání a předávání vědeckých poznatků. V jejich pojetí je samotná věda založena na textech a na tom, jak s nimi nakládáme⁶. Ve spojení s důrazem na čtení jako konstruktivní dobývání významu textu včetně kritického náhledu na čtený text pak není možné oddělovat čtení (a psaní) od výuky oboru. A tato výuka je specifická tím, že její obsahové stránka je sycena mateřským oborem. Navíc **řada myšlenkových operací**, které bychom mohli nazvat čtenářskými postupy, **jsou zároveň nedílnými postupy vědy** (např. uvažování nad tím, jak kontext, ve kterém určití lidé žijí, ovlivňuje jejich způsob náhledu na konkrétní jevy, problémy). Obecné čtenářské strategie by tak měly být přizpůsobeny jednotlivým oborům, aby žákům pomáhaly nejen číst, ale také přemýšlet, psát, komunikovat a jednat způsobem, který odpovídá specifikům daného oboru.

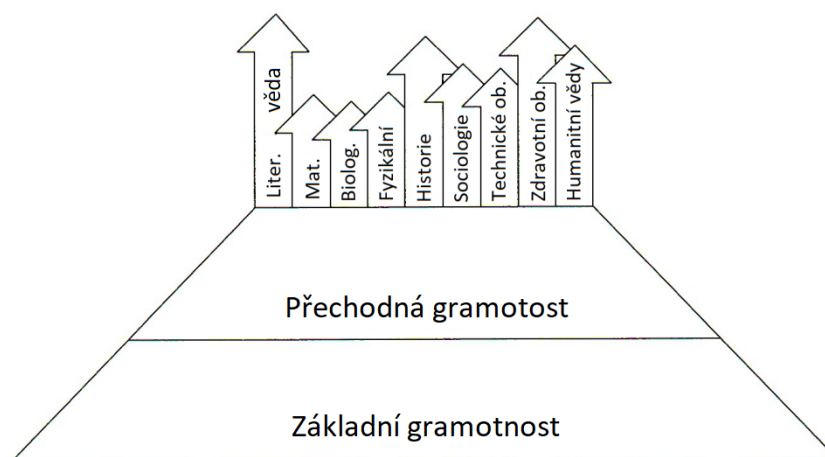
⁶ Určité poznání se v dané době „konzervuje“ do písemné podoby, text zůstává stálý, jeho interpretace se mohou později měnit, ale není možné ho interpretovat jakýmkoliv způsobem – text v daném kontextu nemůže znamenat cokoliv (Norris, Philips 2002).

Buehl (2011, 2017) na práci Shanahan, Shanahan (2008) navazuje a rozpracovává jimi navržený model rozvíjení čtenářské gramotnosti. Poukazuje na to, že oborová gramotnost je ve své podstatě složena z mnoha podoblastí jako například přírodní vědy, historie aj. (viz Schéma 2). Každý žák však nedosahuje stejných výsledků v jednotlivých oborech nebo jejich uskupeních (např. společenské vědy), ale rozmanitých, jak ilustruje Schéma 3. Tvrdí, že cílem postupného rozvíjení čtenářské gramotnosti v oborech není stav, kdy každý žák dosáhne stejné úrovně v jednotlivých předmětech. Cílem je, aby žáci byli navzdory svým různorodým zájmům (někoho baví více geografie, jiného historie a další je hudebně zaměřen) schopni číst, psát a přemýšlet samostatně v oborově rozmanitých situacích, a tak nebyli odkázáni jen na to, co jim kdo řekne. Buehl (2017) dodává, že pro učitele odborných předmětů by tento způsob implementace oborového čtení mohl znamenat i jakousi „úlevu“, protože ne všechny čtenářské strategie se stejně dobře hodí do všech oborů, a také že necítí „tíhu“ za vyučování obecných čtenářských strategií, ale za jejich využívání v oboru, kterému rozumí. Obeznamnost se specifiky oboru jim pak usnadňuje plánovat čtení, které odpovídá přemýšlení a postupům daného oboru. Žáci mohou poznávat, jak se v něm přemýšlí, jak se znalosti vytvářejí a jak vypadají a čtou se texty, které v něm vznikají.

Schéma 2: Rozpracované schéma modelu postupného rozvíjení čtenářské gramotnosti



Zdroj: Buehl (2017), vlastní překlad

Schéma 3: Příklad čtenářského profilu modelu postupného rozvíjení čtenářské gramotnosti

Zdroj: Buehl (2017), vlastní překlad

Zdá se, že preference oborové gramotnosti před čtením v oborech je provázána i se změnami v pojetí získávání znalostí v oboru jako takových. Důraz je kladen na získávání znalostí v kontextu, nikoliv jako souboru izolovaných poznatků (Norris, Phillips 2002).

Mnozí autoři (Moje 2015; Roberts 2002; Miles, Ward 2008; Maloch, Horsey 2013; Pearson et al. 2010; Spires et al. 2016; Sieber et al. 2016) diskutují **možnosti propojení oborového čtení s badatelsky orientovanou výukou**. Ukazuje se, že toto propojení je oboustranně výhodné, tj. jak pro učení se v oboru, tak pro osvojování čtenářských strategií: badatelské zaměření výuky dává čtení smysl, čtenářské strategie jsou používány v přirozených situacích, kde pomáhají porozumět rozmanitým problémovým situacím. Goldman et al. (2016) rozšiřují pohled na proces čtení v oborech také o to, že čtenář zvažuje, zda informace, které čtením získal, jsou pro jeho záměr čtení dostatečné. Jeho rozvaha je opřena i o obeznámenost s oborovými koncepty, myšlenkami apod. **Být gramotným v daném oboru tak vyžaduje i dovednost kritického uvažování, které se bez oborově specifických postupů neobejde** (Wright et al., 2016).

I když v odborné literatuře anglosaských zemí probíhá již delší dobu debata o tom, proč a jak implementovat čtení do odborných předmětů, neznamená to, že není ve školní praxi co zlepšovat. I tam mnozí učitelé využívají oborové čtení jen výjimečně, jsou k němu skeptičtí (např. Moje 2008). Přesto je možné tvrdit, že existence různých kurikulárních dokumentů⁷, které požadavky na oborové čtení systematicky specifikují, implementaci čtení v předmětech významně ovlivňují. Tento důraz se promítá i do změn ve vzdělávání

⁷ Např. Common Core State Standards (2010), Next Generation Science Standards (2013), Common Core English Language Arts and Geography Connection (2013), The New Zealand Curriculum (2009)

učitelů (Gilles et al. 2015). Napříč zmíněnými odbornými zdroji prolíná zaměření na to, jak by učitelé mohli rozvíjet či rozvíjejí čtenářskou gramotnost svých žáků, protože čtení, ale i psaní jsou přirozenou součástí koncepce daného předmětu. Již se neklade důraz na otázku „**proč**“ v oborech číst, ale „**jak**“ v oborech číst. Učitelé mají k dispozici doporučené čtenářské postupy, které se opírají o výsledky výzkumu, ověřující vliv daného postupu na učení žáků (např. Harvey, Goudvis 2000). Na čtení (a psaní) je v důsledku toho pohlíženo jako na nedílnou součást výuku oboru. Jak uvádí Buehl (2011) věnuje se začleňování čtení do výuky oborů řada organizací, např. International Reading Association⁸, RAND – Reading study group. Současný výzkum v oblasti oborového čtení je v anglosaských zemích tedy velice silně ovlivněn preferencí konceptu oborové gramotnosti oproti konceptu čtení v předmětech. Objevují se však i práce věnované „čtení v předmětech“, například ve spojení se žáky, kteří potřebují větší míru dopomoci (Gilles et al. 2013). Konkrétní zaměření příkladů soudobých anglosaských výzkumů zobrazuje Tabulka 1. I proto jsou někteří autoři pro **střízlivé uvažování a využívání obou postupů v závislosti na žákovských potřebách** (Brozo et al. 2013; Faggella-Luby et al. 2012).

Tabulka 1: Soudobé zaměření výzkumů oborového čtení

Obsahové zaměření výzkumu	Příklady prací
Strategie, pomáhající žákům číst informativní texty	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Roman et al. (2016) ▪ McClure, Fullerton (2017) ▪ Roehling et al. (2017)
Způsoby práce se žáky, kteří potřebují větší podporu při oborovém čtení	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faggella-Luby et al. (2012) ▪ McMahon (2014)
Propojování čtení a psaní ve výuce oborové gramotnosti	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kersten (2017)
Přínos modelování učitele v rozvíjení oborové gramotnosti	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fisher, Frey (2015)
Způsoby podpory žáků, aby uvažovali jako vědci	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wright, Gotwals (2017)
Postupy při čtení typické pro určité obory	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Goudvis et al. 2012 ▪ Gabriel et al. 2016 ▪ Gilles et al. (

⁸ V současné době používá organizace název „Interantional Literacy Association“

Možnosti propojení čtení a badatelských přístupů	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maloch, Horsey, (2013) ▪ Ness (2016)
Způsoby, zařazování čtení informativních textů i na prvním stupni ZŠ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Shanahan, Shanahan, (2014)
Možnosti konceptualizace cílů v oblasti oborové gramotnosti	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Goldman et al. (2016)

Zdroj: autorka

Výzkumy v anglosaských zemích, které zkoumají působení učitele ve vazbě na zařazování oborového čtení, jsou významným způsobem ovlivněny převažujícím zaměřením na rozvoj oborové gramotnosti. Pearson et al. (2010) formulují jako **hlavní výzvy v této oblasti**: (i) propojit výuku oboru se čtením tak, že čtení (a psaní) je neodmyslitelnou součástí oboru, (ii) vyřešení nízké kvality textů a (iii) pečlivá pozornost vzdělávání učitelů. Kromě záměrů výzkumů uvedených v Tabulka 1 je důležité zmínit stále se **rozvíjející oblast zkoumání vztahu mezi učitelem a mentorem**, které má pomáhat rozvíjet oborovou gramotnost žáků (např. Fang 2014; Piper et al. 2016; Wilder, Herro 2016).

1.3 PŘÍSTUPY UČITELŮ (NEJEN) K OBOROVÉMU ČTENÍ

Poznávání a hlubší porozumění přístupům učitelů k oborovému čtení odkrývá mezioborovou problematiku, kde hlavní pojmy nejsou vždy jednotně vymezovány. První část této kapitoly je proto zaměřena na obsahové přiblížení hlavních obecných konceptů, týkajících se přístupů učitelů. Druhá část stručně diskutuje vybrané trendy týkající se profesního učení učitelů.

Přístup učitele je v disertační práci pojímán jako součást profesionality učitele a je ukotvován k jejím třem vzájemně propojeným složkám: **profesnímu vědění, vidění a jednání** (Minaříková, Janík 2012).

PROFESNÍ VĚDĚNÍ je tvořeno souhrnem poznatků a znalostí, včetně představ o hodnotách (tj. vědomé i plynoucí ze zkušeností a postojů) a přesvědčení učitele. Znalosti učitele mohou být vymezovány jak v užším pojetí (jen znalosti), ale i v širším pojetí, kde součástí tohoto pojmu jsou i dovednosti, zkušenosti a postoje. Disertační práce se opírá o širší pojetí a definici, kterou na základě odborných prací definoval Janík (2005, str. 26): „*Pedagogickou znalost chápeme jako širší kognitivní strukturu, která zahrnuje teoretické*

znalosti a znalosti praktické. Objektem pedagogické znalosti je výchova a vzdělávání, jejím subjektem (vlastníkem) je učitel, její kvalita je pedagogická a odkazuje na využitelnost této znalosti v pedagogické praxi.“ S oporou o závěry Hattieho (2012) se zdá vhodné tuto definici upřesnit o skutečnost, že využitelnost v praxi má být opřena o její pozitivní dopad na učení žáků. Práce Shulmana (1986, in Janík 2005) věnovaná pedagogickému uvažování a jednání vychází z podrobného členění znalostí učitele, které bývá východiskem i novějších prací. Příkladem je stať Griffith, Lacina (2017), kteří znalosti považují za významné atributy učitelova rozhodování a vycházejí při tom z pojetí znalostí, tak jak je navrhl Shulman.

Tabulka 2: Členění znalostí učitele

Shulman (1987, in Janík 2005)	Griffith, Lacina (2017)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Znalosti vědních a jiných obsahů 2. Obecné pedagogické znalosti 3. Didaktické znalosti obsahu 4. Znalosti kurikula 5. Znalosti o žákovi a jeho charakteristikách 6. Znalosti o kontextu vzdělávání 7. Znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Znalosti obsahu 2. Pedagogické znalosti 3. Didaktické znalosti obsahu 4. Znalosti týkající se žáků 5. Znalosti vzdělávacích cílů a hodnot

Zdroj: vlastní práce

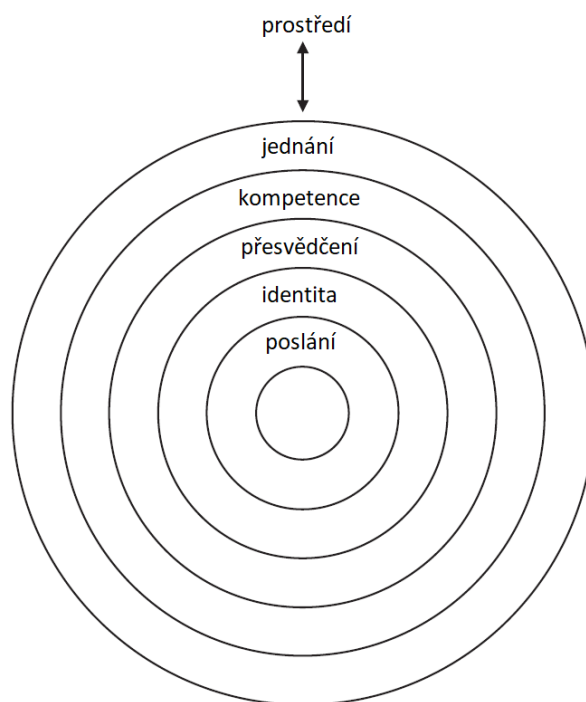
Na znalosti učitele je tak možné pohlížet jako na klíčovou součást učitelova vzdělání, a tím i jako na základ kvalitní výuky. Učitel, který disponuje obsáhlými znalostmi z různých oblastí (např. plánování výuky, hodnocení práce žáků, oborové čtení, cíle geografického vzdělávání) a je schopen je skloubit s jednáním ve třídě, má vysoký potenciál pro to činit odpovídající rozhodnutí.

Významnou složkou učitelova vědění je jeho **přesvědčení**. V disertační práci je chápáno velmi široce, týká se jak žáků, tak vzdělávacích přínosů oboru, tak učitelova působení ve třídě. Toto pojetí má oporu v práci Korthagena (2004) a Hutnera, Markmana (2016). Druzí jmenovaní autoři chápou přesvědčení jako tzv. **zprostředkující mentální strukturu, která ovlivňuje jednání, jen pokud je v daném okamžiku a kontextu aktivní**. Jejich definice není epistemologická, jak je ve výzkumech běžné (přesvědčení se zde definuje ve

vztahu k dalším mentálním strukturám, jako jsou znalosti nebo postoje), ale funkční. Proto je přesvědčení vztahováno k učitelovu jednání s tím, že autoři zpochybňují jasný příčinný vztah mezi přesvědčením učitele a jeho jednáním ve třídě. Znamená to, že neexistence určitého jednání ještě nemusí znamenat, že učitel nesdílí přesvědčení, které za ním stojí. Je například možné, že kontext dané situace je tak náročný, že učitel v tomto okamžiku nejedná podle svého přesvědčení. Korthagen (2004) na přesvědčení učitele nahlíží velmi podobným způsobem. Při zkoumání možností jak pomáhat učitelům stávat se ještě zdatnějšími učiteli vychází z modelu, který mu poskytuje rámec pro reflexi a další směřování podpory. Tento tzv. cibulový model se skládá z pěti vrstev, které směrem zevnitř jsou: poslání, profesní identita, přesvědčení, kompetence, jednání a prostředí. Vnější úroveň mohou ovlivnit vnitřní, stejně jako vnitřní úroveň ovlivňují vnější. Z tohoto modelu později vychází při definování cílů profesního učení a učitele „experta“. Tvrdí, že záměrem je, aby všechny složky profesionality učitele (tj. všechny vrstvy cibulového modelu), byly v souladu. Pro tento proces používá termínu „core reflection“, který je možné volně přeložit jako hloubková či jádrová⁹ reflexe.

⁹ Termín jádrová reflexe používá Svojanovský (2015) ve vazbě na formulaci kritérií pomocných pro posuzování kvality reflexe a sebereflexe

Schéma 4: Cibulový model



Zdroj: Korthagen (2004), vlastní překlad

V souvislosti s profesním věděním nelze opomenout několik významných konceptů, které se v různé míře překrývají, souvisejí spolu a mají podobné dopady na jednotlivé složky profesionality učitele. Jedná se o následující koncepty:

- **Subjektivní teorie učitelů**
- **Osobní teorie učitelů**
- **Tacitní znalosti učitelů**
- **Učitelovo myšlení**

Tyto koncepty, společně s již podrobněji diskutovaným termínem učitelova přesvědčení zahrnují do značné míry podobné jevy. Jedná se o **myšlenkové struktury, které si učitel sám vytváří, mají tendenci být spíše stabilními a které ale významně ovlivňují učitelovo výsledné** (Tj. v případě disertační práce při zavádění oborového čtení do hodin zeměpisu). Uchopení těchto konceptů pro potřeby výzkumů je v důsledku jejich implicitnosti, relativnímu neuvědomění, neohraničenosti složité, jak diskutuje Janík (2005) nebo Koubek (2015).

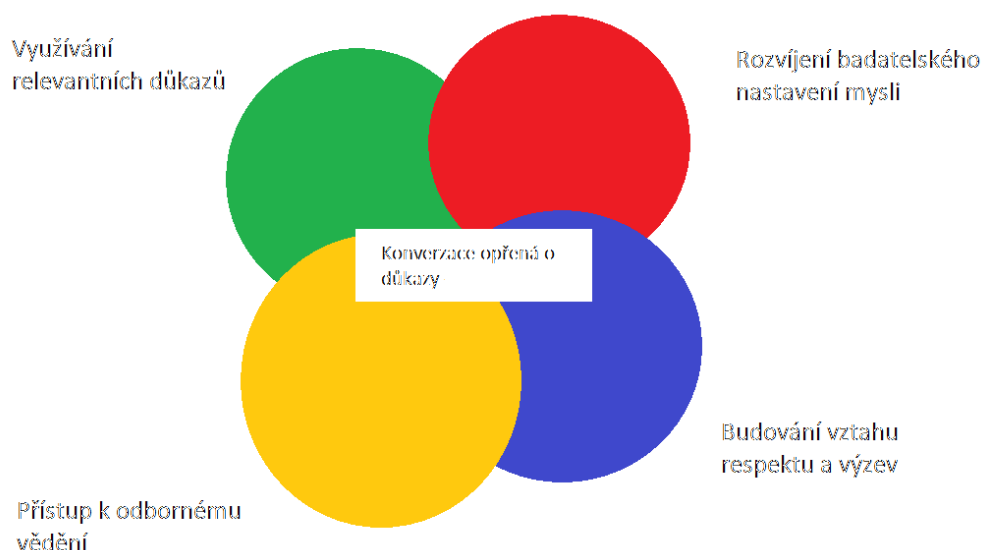
Podle Janíka (2005) **subjektivní teorie** vznikají podobně jako vědecké, s tím rozdílem, že oproti vědeckým jsou často vytvářeny v časovém tlaku, chybí jim jasné argumenty a platí pro ně liberálnější kritéria posuzování. Koubek (2015) ve své stati vnímá subjektivní

teorie učitele jako synonymum učitelova pojetí výuky, protože *„označují kognitivní obsahy stabilní, které se ale mohou proměňovat na základě zkušenosti; implicitní, ale částečně uvědomované v rutinních situacích; pro daný subjekt významné, mající potenciál vysvětlovat a predikovat situace; utvářejí kognitivní základ jednání a myšlení subjektu“* (s. 17). Koubek (2015) diskutuje význam kvality subjektivních teorií ve vztahu k profesnímu učení učitelů s přesahem do státní vzdělávací politiky. Její nezdary se zaváděním různých změn spojuje s nedostatečnou reflexí vztahu subjektivních teorií, jednání a příležitostí, které učitelé mají k profesnímu učení.

O podobném myšlenkovém konstruktu hovoří Timperley (2011a). Užívá termínu „personal theories“, který je možné přeložit jako „**osobní teorie**¹⁰“. Ukotvuje je podobným způsobem (ovlivňují jednání učitele, nebývají uvědomělé, mají tendenci být stabilní), byť je patrný větší důraz na obohacování osobních teorií o odborné vědění, které má potenciál je dále formovat. Diskutuje jejich vliv na učitelovo jednání, který je spojen s hodnocením konkrétní situace (konkrétního žákova výkonu) a také s tím, že v závislosti na charakteru osobní teorie učitel volí činnosti, které očekávaným výkonům žáků (a jejich hodnocení) předcházejí. Proces, při kterém se z neuvědomělých a nereflektovaných teorií stávají hlubší a promyšlenější teorie, považuje Timperley (2011a) za nedílnou součást profesního učení učitele. Učitel by měl pátrat po tom, jaká je jeho osobní teorie a na jakém předpokladu je postavena. Tento proces by měl probíhat v konfrontaci s někým, kdo disponuje alternativními pohledy a současně je vybaven hlubokým věděním (kolegou, expertem). V disertační práci např. o faktorech ovlivňujících implementaci oborového čtení. Ve spolupráci s Earlovou (2008) vyvinuly způsob konverzace /Evidence-informed conversation/, který osobní teorie a to, co je způsobuje, pomáhá odhalovat (Exkurz 1). S oporou o tento model je možné se domnívat, že implementace oborového čtení do hodin zeměpisu by měla probíhat v širším kontextu učitelova profesního učení.

¹⁰ Osobní teorie se nemusejí týkat jen úzce učitelů a jejich profese. Obecně si takovéto teorie vytváříme o tom, jak svět funguje.

Schéma 5: Model „Konverzace opřené o důkazy“



Zdroj: Timperley (2011a), vlastní překlad

Exkurz 1: Konverzace opřené o důkazy

Konverzace opřené o důkazy probíhá v průniku jednotlivých složek modelu:

- 1) **Využívání relevantních důkazů** (takových, které přinášejí odpovídající informace)
- 2) **Rozvíjení badatelského nastavení mysli** (učitelé pátrají po vědění, které jim pomáhá zlepšovat jejich vlastní praxi; učitelé jsou otevření zkoumání předpokladů, které vytvářejí jejich osobní teorie; učitelé se soustředí na to, co vede ke změně a co oni a škola mohou ovlivnit)
- 3) **Budování vztahu respektu a výzev**¹¹ (učitelé se mohou zapojit do badatelského cyklu, jen pokud se nebudou cítit ohroženi kritikou, že nejsou dost dobří; v prostředí, kde panuje shoda na tom, že potřeba vědět je doprovázena chybami a je prostor pro výzvy, které posunou do hloubky porozumění vlastním osobním teoriím, protože je těžké učit se, pokud interakce vždy potvrzuje to, co učitel dělá, spíše než aby před něj stavěla výzvy mířící ke zlepšení výuky a učení žáků)
- 4) **Přístup k odbornému vědění** (odborné vědění je důležité, a bádání bez odkazů k tomu, co se už ví, by bylo neefektivní; praxe je založena na množství systematicky rozvíjeného vědeckého poznání a toto poznání je dále využíváno, proto by bylo nelogické předpokládat, že vědění o vyučování musí vzniknout tam, kde má být využito)

¹¹ Velice podobně uvažuje o prostředí Korthagen (2011) při formulaci svého modelu ALACT

Zdroj: Timperley (2011a), vlastní překlad

Třetím myšlenkovým konstruktem, ke kterému lze vztahovat výzkumná zjištění zaměřená na přístupy učitelů (nejen) k oborovému čtení, jsou **tacitní znalosti**. Autoři, kteří zkoumají tacitní znalosti učitele velmi často citují slova M. Polanyiho: „*Víme více, než můžeme říci*“ (Polanyi, 1966 In. Švec 2012). Tacitní znalosti v práci Švece (2012) jsou vymezeny jako osobní znalosti, které si učitel vytváří převážně sám (nebo jen s malou pomocí druhých) na základě svých zkušeností v daném kontextu, a které jsou navenek obtížně vyjádřitelné. Autor zdůrazňuje význam jejich zviditelňování v dalším profesním učení učitelů, jelikož jsou jeho důležitým zdrojem. Šíp, Švec (2013) se přiklání k termínu „tacitní dimenze znalostí“ (s. 685) a to s ohledem na to, že skutečně skrytá je pouze specifická dimenze znalostí.

Posledním konceptem, který také může tvořit část implementačního rámce výzkumů zaměřených na přístupy učitelů, je tzv. „**myšlení učitelů**“. S tímto termínem operuje ve své práci Hattie (2012) ve spojení s nastaveními mysli učitele v případech, kdy učitel přemýšlí nad tím, jaký a jak rozsáhlý dopad na učení žáků má jeho výuka a změny, které dělá. Hattie přímo píše, že „*Výchozím argumentem, který podporuje velký dopad na učení žáků je způsob, jakým přemýšlíme! Oporou pro naše každodenní rozhodování a jednání ve výuce je soubor nastavení mysli, které máme.*“ (s. 159) Hattie v této souvislosti definuje osm typů nastavení mysli, které mají dopady na učení žáků (viz Exkurz 2).

Exkurz 2: Nastavení mysli učitele, která způsobuje značné dopady na učení žáků

- 1) Učitel věří, že jeho základní úlohou je hodnotit dopad, který jeho výuka má na učení žáků a jejich posuny
- 2) Učitel věří, že úspěch a selhání v učení jeho žáků je o tom, co on jako učitel udělal nebo ne ... on je tím, kdo dělá změny!
- 3) Učitelé mají potřebu hovořit spíše o učení než o vyučování
- 4) Učitelé chápou hodnocení jako zpětnou vazbu o jejich dopadu – hodnocení je samozřejmě pro žáky důležité, ale co se zjištění bude dál, je více v rukou učitelů. Hodnocení nemá být prováděno samo pro sebe, ale pro to, co se na základě hodnocení bude dít dál.
- 5) Učitelé vedou dialog, ne monolog
- 6) Učitel se těší z výzev a jede naplno
- 7) Učitel věří, že jeho role je také ve vytváření respektujících vztahů ve třídě
- 8) Učitelé sdílí s ostatními, co se děje (komunikace s rodiči)

Zdroj: Hattie (2012), vlastní překlad

PROFESNÍ VIDĚNÍ zahrnuje to, čeho si učitel všímá, jak o určité situaci přemýšlí a k jakým závěrům dojde. Procesně je tedy dle Sherin a van Es (2009) tvořeno dvěma kroky: (i) **výběrovým zaměřením pozornosti** a (ii) **zdůvodněním dané události na základě znalostí**. Profesní vidění čerpá argumenty z profesního vědění a projevuje se v charakteru učitelova jednání. Má značné přesahy k již diskutovaným konceptům jako jsou například tacitní znalosti učitele. Švec (2012) v této souvislosti vyslovuje domněnku, že „*podstata profesního vidění je tacitní*“ (s. 399). O tacitní složce profesního vidění hovoří také Sherin et al. (2008), kteří upozorňují i na skutečnost, že pro učitele bývá obtížné vidění určité situace popsat.

Profesní vidění bývá ve výzkumech zkoumáno s pomocí videonahrávek. Zahraniční práce prezentují např. výzkumy Sherin et al. (2008, 2009), domácí pak rozsáhlý výzkumný projekt, jehož autory jsou Janík et al. (2016). Jejich závěry dokládají silné propojení profesního vidění a vědění (jak obecně pedagogického, tak oborově didaktického), včetně učitelova přesvědčení a jeho systému hodnot. Zkoumání profesního vidění je řízeno snahou přispět k profesnímu rozvoji učitelů například prostřednictvím identifikace faktorů, které působí na profesní vidění nebo odhalení toho, čeho si učitel ve výuce všímá. Janík et al. (2014) podrobně zkoumání řadu prací věnovaných profesnímu vidění a citují například výzkum Stürmer et al. (2013), ve kterém autoři vyčleňují tři důležité oblasti zájmu učitele ve výuce: (i) jasnost a koherence cílů, (ii) podpora žáků prostřednictvím jejich vtahování do procesu učení, vedením a zpětné vazby a (iii) pozitivní a podporující učební klima. Ve vazbě na zaměření disertační práce je zajímavá stať, o které také Janík et al. (2014) píší, a to Lefstein, Snell (2011). Autoři zaznamenávají, že jedním z faktorů, které mají vliv na utváření profesního vidění je i vliv širšího nastavení vzdělávací politiky. Jejich práce naznačuje, že aktuální zaměření vzdělávacího systému může ovlivňovat to, čeho si učitelé všímají a o čem následně hovoří. V kontextu zaměření disertační práce by to mohlo znamenat, že značný důraz na podporu čtenářské gramotnosti může ovlivnit přesvědčení učitelů, kteří budou sdílet názor o nutné podpoře jejího rozvoje, jelikož mají pocit, že se to od nich očekává.

PROFESNÍ JEDNÁNÍ je soubor postupů učitele, které sledují nějaký záměr. Zpravidla je utvářeno tím, co je v dané profesi akceptovatelné a etablované. Ve vymezení tohoto pojmu je možné se opřít o širokou definici, kterou uvádí Dann (1989, in Janík 2005) vymezující **jednání jako výsledek aktivního se vypořádání s výukovou situací**. Janík (2005)

odlišuje dva typy jednání učitele, lišící se svými východisky. Jednání učitele může být výsledkem rozhodnutí, které je rozumově odůvodněno, nebo plyne z učitelovy intuice a improvizace. Výzkumy ukazují, že čím více je učitel v určité situaci pod tlakem, tak je jeho jednání více improvizací a intuitivní (Janík 2005). Přístupy vycházející z racionálního základu jednání operují s termínem „rutina“. Tento termín bývá někdy terčem kritiky, jedná-li se o to, že rutina je ve své podstatě tím, co ve výuce probíhá. Rutina však může být pro efektivitu učení současně velmi přínosná, a to v případě, že „uvolňuje“ potenciál k dalším činnostem (podrobněji Kořál 2004). Přístupy založené na učitelově intuici nemohou opomenout již diskutované myšlenkové konstrukty, jako například tacitní znalosti, jejichž vliv na charakter učitelova výsledného jednání byl již diskutován.

Profesní jednání zahrnuje postupy prováděné před výukou i během samotné výuky, tak i po výuce při ohlédnutí se za proběhlou výukou. Před výukou učitel plánuje a promýšlí cíle, kterých chce s žáky dosáhnout, zvažuje, jakými prostředky se k cíli nejefektivněji dostat, co žáci již vědí, zvládají a co potřebují znát či ovládat, aby mířili ke zvoleným cílům. Odhaduje, jak pozná, nakolik žáci cílů dosáhli. Učitel, který přemýšlí nad lekcí v širším kontextu předem (např. v souvislosti s koncepcí zeměpisu nebo způsobem implementace oborového čtení) je více připraven činit odpovídající rozhodnutí během výuky. Třeba proto, že již předem odhadl, jaká místa v textu a proč mohou činit žákům obtíže.

Na základě výše uvedeného je **PŘÍSTUP UČITELE vymezen** s oporou o podobné koncepty (osobní teorie, tacitní znalosti atd.) následujícím způsobem:

- je **syntézou jeho profesním věděním** (včetně přesvědčení)
- je **ovlivněn charakterem jeho profesního vidění**
- **projevuje se v jeho profesním jednání**

Přístup učitele má **složku nevědomou** (charakter neprozkoumané osobní teorie), ale také **složku vědomou**, vzniklou na základě prozkoumání východisek, která přístup zakládají (charakter prohloubené osobní teorie).

Význam zkoumání přístupu učitele: nástin současného stavu poznání

Zaměření disertační práce na prozkoumávání přístupů učitelů zeměpisu k oborovému čtení je propojováno s jejich vlivem na průběh profesního učení učitelů. Cílem disertační práce je s pomocí určitého expertního poznání přispět k podpoře profesního učení učitelů, kteří se na implementaci oborového čtení zaměřují. Zdá se proto důležité diskutovat významné výzkumné trendy týkající se profesního učení učitelů.

Profesní učení učitelů je opřeno o profesionalitu učitele. Pojetí profesionality učitele, jejíž složkou přístup učitele je, prochází neustálým vývojem. V této souvislosti hovoří Spilková (2007) o **posunu od modelu tzv. minimální kompetence** (úkolem učitele je co nejefektivněji předat poznatky žákům) **k modelu tzv. široké profesionality**, který významně rozšiřuje pole učitelovy práce (např. podílí se na kultivaci dětské osobnosti, má odpovědnost za žáky a jejich rozvoj v rámci jejich možností). Učitel je chápán jako odborník, *„který usnadňuje procesy učení a vytváří příznivé podmínky a podnětné příležitosti k co nejvyššímu rozvoji každého žáka“* (Spilková 2007, s. 342). Na učitele jsou v důsledku toho kladeny nelehké nároky – zejména dovednosti reflexe a sebereflexe. Svojanovský (2015) datuje tento obrat k reflexi do 80. let minulého století. Důraz na reflexi a sebereflexi diskutuje Spilková (2007) ve vazbě na současný klíčový **koncept učitele jako reflektivního praktika a učitele – výzkumníka**. Důležitou součástí reflexe a sebereflexe je zahrnutí¹² přesvědčení učitele a jeho postojů. Celkově je možné konstatovat, že v oblasti zkoumání profesionality je patrný převažující vliv konstruktivistické koncepce učitelského vzdělávání a opatření či postupů, které jsou podloženy výzkumem (Spilková 2007). Spolu s výše uvedeným se tak postupně ukazuje, že další profesní učení učitelů je významně spojeno nejen s „explicitními“ znalostmi učitele (např. pedagogické znalosti obsahu), ale tak s tím, co si myslí, v co věří, či o co své názory opírá. Je možné nalézt řadu domácích¹³ i zahraničních¹⁴ výzkumů zabývajících se charakterem a formováním myšlenkových struktur typu osobních teorií, či profesního vidění učitele.

Zaměření výzkumné části disertační práce na učitele a pokus o zviditelnění přístupu učitele, který do jisté míry odhaluje **to, co učitelé znají, čemu věří**, se opírá o závěry řady autorů (Korthagen 2011, Timperley 2011a, Hattie 2012, Slavík et al. 2014 a další). Zahrnutí předchozích znalostí, zkušeností a postojů je zároveň v souladu se zjištěním Bransforda et al. (2000), kteří ve své knize věnují procesům toho, jak se lidé učí.

Odhalování přístupu učitele je možné považovat za **základní součást další možné podpory učitelova profesního učení**. S oporou o odborné práce, věnující se zkoumání vlivu konceptů typu tacitních znalostí, subjektivních teorií či nastavení mysli učitele (Janík 2007, Hattie 2012, Švec 2012) vyplývá nezbytnost jejich zapojení při podpoře profesního učení učitele. Jak bylo diskutováno, je přístup učitele pojímán jako širší koncept, což sice

¹² Zahrnutí těchto více či méně skrytých složek profesionality učitele, zejména pak jeho přesvědčení, je také klíčovou charakteristikou toho, zda určitá zaváděná změna bude mít udržitelnost nebo ne. Přitom však profesní rozvoj zpravidla na přesvědčení učitele cíleně nemíří (Milner et al. 2012).

¹³ Např. Švec 2012; Šíp, Švec 2013; Koubek 2015; Šimůnková 2015

¹⁴ Např. Milner et al. 2012; Pastore et al. 2019

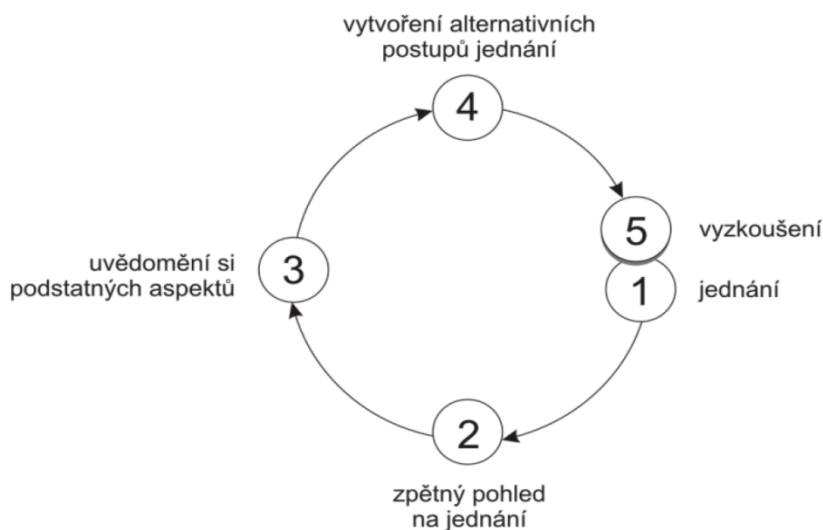
může na jedné straně uchopení výzkumu komplikovat, avšak současně umožňuje vnímat osobnost učitele a jeho působení v širším kontextu.

Z anglosaské literatury se obecné zaměření a uchopení disertační práce v oblasti profesionality učitele opírá o výzkumná zjištění tří autorů, a to **Korthagena** (2004, 2011, 2017), **Hattieho** (2012) a **Timperleyové** (2007, 2011a, 2011b). Jejich společným pojítkem je **zacílení pozornosti na takové profesní učení učitelů, které vychází z jejich konkrétní praxe a je založeno na reflexi jejich jednání**. Zapojení předchozích znalostí a zkušeností je považováno za nezbytné. Vědecká působnost zmíněných výzkumníků je široká, proto následující řádky shrnují podstatné aspekty související se zaměřením disertační práce.

Hattie (2012) s oporou o provedené metaanalýzy výzkumů a dalších odborných statí diskutuje, co způsobuje, že určité postupy mají na učení větší dopad než jiné (tzv. effect size). Tvrdí, že **záleží na tom, jak učitelé přemýšlejí, zda spatřují jako klíčové sledovat svůj vliv na žáky**. Řečeno slovy Hattieho (2012, s. 19): *„Moje role jako učitele je zkoumat, jaký dopad má moje výuka na mé žáky ... jde o to tomuto dopadu rozumět a podle toho dále jednat.“*

Korthagen (2004, 2011, 2017) své práce věnované profesnímu učení zasazuje především do kontextu vzdělávání studentů učitelství. Opírá se o **zásadní význam reflexe**, která je základem jeho **modelu ALACT** (viz Schéma 6) a projevuje se i v tzv. **cibulovém modelu**. Na zrání učitele profesionála Korthagen (2017) nahlíží prostřednictvím cibulového modelu a tvrdí, že profesní učení má s pomocí reflexe směřovat k tomu, aby všechny úrovně (tj. například jednání a poslání) byly v souladu. Se jménem Korthagena je nedílně spjat termín „gestalt“, který sám autor charakterizuje jako směsici *„zájmů, potřeb, hodnot, významů, preferencí, pocitů a tendencí k jednání jedince, spojených v nedělitelný celek“* (Korthagen 2011, s. 56). **Skrze reflexi má pak probíhat proces učení, který má brát v úvahu jak explicitní znalosti, tak gestalty**. Tímto procesem vznikají tzv. teorie s malým „t“, které se ale opět mohou stávat gestalty, jež ale vycházejí z předchozího zviditelňování a prozkoumávání. Korthagenovu práci podrobují kritické analýze Slavík et al. (2012) identifikací tří oblastí (vyprázdňenost reflexe s ohledem na učivo, nedocenění teorie s velkým T a redukované pojetí supervize). Zdá se jim velmi pravděpodobné, že nejen student učitelství, ale ani praktikující učitel nebude schopen identifikovat svoje potřeby, pokud se nebude mít o co opřít, o své předchozí vědění.

Schéma 6: Model ALACT



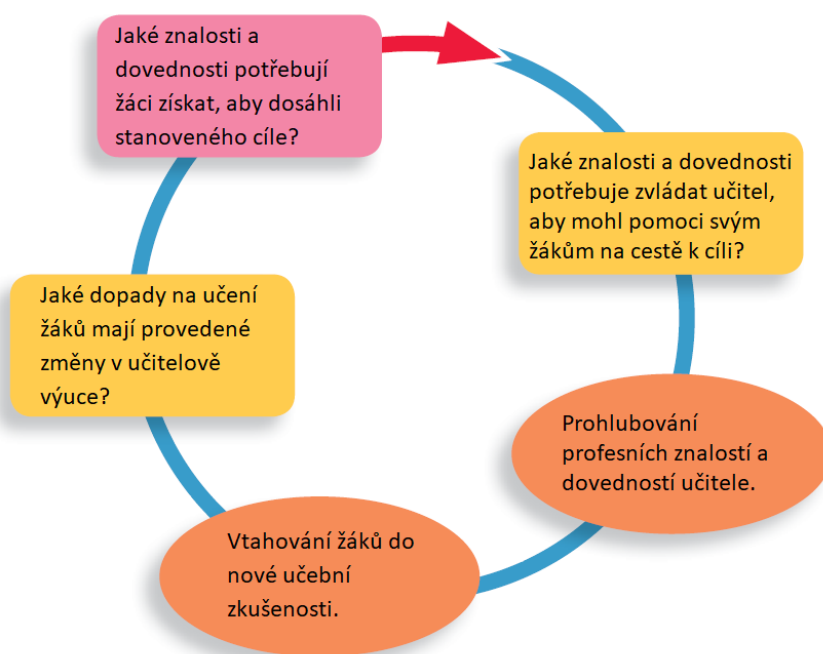
1. **Jednání** (konkrétní jednání s určitým cílem)
2. **Zpětný pohled na jednání** (může začínat během jednání nebo po něm)
3. **Uvědomění si podstatných aspektů** (např. příčiny, které mohly způsobit, že cíl nebyl naplněn)
4. **Vytvoření alternativních postupů jednání** (někdy může učitel také zjistit, že nezná jiné cesty k dosažení cíle, pak může nastat jeho učební proces)
5. **Vyzkoušení** (v podobné situaci následuje snaha o dosažení daného cíle)

Zdroj: Korthagen (2011)

Timperley (2007, 2011a, 2011b) zřetelně **preferuje termín profesní učení** namísto profesního rozvoje, což především znamená, že učitel své potřeby má nalézat s pomocí prozkoumávání své praxe, je tedy zapojen již v první fázi učení. Tedy i učitel zeměpisu, který určitým způsobem zavádí oborové čtení do své výuky, by měl mít prozkoumanou svou současnou situaci, která zahrnuje i charakter jeho přístupu k oborovému čtení či konkrétněji k hodnocení náročnosti textů. Timperley argumentuje tím, že profesní rozvoj často vypadá tak, že jde o expertní dodávání informací o postupech, které jsou v konkrétním ohledu pro učení žáků přínosné, učitel se však do skutečného vylepšování své praxe nemusí vůbec pustit. V případě čtení v oborech by to pro učitele zeměpisu znamenalo, že má využívat čtení, protože se jedná o funkční postup, bez ohledání jeho konkrétní situace. Ve svých pracích autorka důsledně vychází z konkrétního kontextu učitelovy praxe, do centra pozornosti profesního učení učitele staví žáka a jeho učení. Na základě analýzy více než 90 studií, které se zabývaly profesním rozvojem učitelů,

formuluje tzv. „**badatelský cyklus profesního učení**“ (viz Schéma 7), který je navržen tak, aby vedl k efektivnější praxi učitele. Učení učitele následně propojuje s **ohledáváním tří základních otázek** („*Kam mířím?*“, „*Kde jsem?*“ a „*Kudy dál?*“), a odhalováním a prozkoumáváním již citovaných **osobních teorií** a „konverzací opřenou o důkazy“ (viz Schéma 5). Pro profesní učení učitelů je nezbytná možnost spolupracovat v rámci komunity, která mimo jiné pomáhá osobní teorie zviditelňovat v konfrontaci s jinými.

Schéma 7: Badatelský cyklus profesního učení



Zdroj: Timperley (2011b), vlastní překlad

Exkurz 3: Badatelský cyklus profesního učení – popis jednotlivých fází

- 1. Určení znalostí a dovedností, jaké žáci potřebují, aby dosáhli vytyčených cílů učení.** Klíčové otázky pro první fázi znějí: Co žáci již umějí? Jaké zdroje důkazů, pro zjištění toho, co žáci umějí, byly použity? Co se žáci potřebují naučit? Jak zohlednit to, co již umějí?
- 2. Zvažování toho, co se učitel má sám naučit, v čem má být jeho výuka efektivnější, aby jeho žáci dosáhli stanovených cílů.** Učiteli pomáhají již zmiňované otázky „Kam mířím?“ a „Kde jsem?“. Je možné, že v této fázi učitelé potřebují rozšířit své znalosti, např. s pomocí externisty. Tato fáze může také nastávat současně s první, a to v situaci, že učitelé nedokáží zodpovědně posoudit potřeby a možnosti svých žáků, ale také v situaci, že učitel je natolik zdatný a je

obeznamen s badatelským cyklem a naskakují mu tedy otázky na jeho učení souběžně s uvažováním o žácích.

3. **Propojení informací od žáků (jejich potřeby), od učitele (jeho vzdělávací potřeby)** a znalostí toho, co nejpravděpodobněji bude pomáhat tyto potřeb propojit tak, aby bylo dosaženo posunu v učení žáků. Tradičně začínalo profesní učení učitelů v tomto bodě, bez opory o možnosti a potřeby žáků. Směr učitelova učení zpravidla udával externista. Avšak bez zapojení učitelových stávajících znalostí a přesvědčení není možné, aby nové přístupy byly využity tak, aby měly skutečně dopad na učení žáků. Jinak může dojít buď k situaci tzv. over-assimilation nebo k tomu, že učitel nový přístup zhodnotí jako nerealistický, neužitečný.
4. **Zapojení nově získaných znalostí do výuky.** Změny v učitelových znalostech a přesvědčeních by měly mít pozitivní dopad na učení žáků. Zjišťování dopadu není snadné – zvláště je-li učitel pod tlakem na výkon.
5. **Odhalování toho, jaký byl dopad změn.** Jak efektivní byly kroky ve vztahu k učení žáků? Ač některé postupy je možné hodnotit jako efektivnější, tak žádný nemůže být považován za vždy fungující. Za všeobecně platný princip je ale možné považovat postup, při kterém učitel reaguje na specifické potřeby svých žáků. Mnoho přístupů věnovaných profesnímu učení však přesto předpokládá, že učitel potřebuje nabývat rozmanitých znalostí a dovedností, které z něj postupně učiní experta. Vadou tohoto přístupu je však vytržení učitele z jeho kontextu výuky. Avšak právě učitel, který na základě dopadů své výuky identifikuje míru dopadů na své žáky, se stává „adaptivním expertem“, který vytváří pravděpodobně nejvíce možných příležitostí pro to, jak zefektivnit dopad své výuky. Učitel by měl sledovat jak okamžité dopady, tak dlouhodobé. Touto pátou fází sice badatelský cyklus profesního učení končí, ale v praxi tomu tak samozřejmě není, jelikož navazuje hned další fáze cyklu spojená se stanovením nových výzev pro žáky.

Zdroj: Timperley (2011b), vlastní překlad

1.4 CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE

Oborové čtení může být zkoumáno z různých úhlů pohledu (Exkurz 4). Autorka disertační práce se rozhodla věnovat prvotní průzkum učitelům a jejich přístupu k oborovému čtení. Vychází z přesvědčení, že při objasňování nepříliš prozkoumaných oblastí výzkumu výuky

(mezi něž oborové čtení v Česku patří) je efektivnější začínat od učitele, od prozkoumání toho, co si myslí, v co věří, jak na dané téma pohlíží.

Exkurz 4: Příklady zaměření výzkumů oborového čtení

- Proč učitel zařazuje čtení do hodin zeměpisu, co tím sleduje?
- Co řeší učitel, který v hodinách zeměpisu se svými žáky čte?
- Jakým způsobem čtení zařazuje?
- Jak učitel propojuje odborné a čtenářské cíle?
- Jaké texty a proč učitel využívá?
- Jakým způsobem přispívá čtení v oborech k učení žáků?
- Jak propojit badatelsky orientovanou výuku s oborovým čtením?

Zdroj: vlastní návrh

Disertační práce si v důsledku toho klade za cíl přispět k prozkoumání a hlubšímu porozumění přístupů učitelů k zařazování čtení do výuky zeměpisu a k jejich hodnocení náročnosti textů využitelných ve výuce zeměpisu. Zacílení druhé části výzkumu na hodnocení náročnosti textu plyne ze zjištění řady výzkumů, které řazení čtenáře a textu považují za základ úspěšného rozvíjení čtenářství žáků (Mesmer 2008). Výzkumná zjištění disertační práce však mají, podle názoru autorky disertační práce, smysl teprve tehdy, pokud současně disponují potenciálem pro praktické využití v podpoře profesního učení učitelů. Shodně významným cílem disertační práce je tedy přispět, spolu s mnoha dalšími výzkumnými pracemi (i z jiných oblastí pedagogického výzkumu), k přemostění mezery mezi teorií a praxí dalšího vzdělávání učitelů. Nabídnout učitelům a jejich vzdělavatelům určité expertní poznání, které může pomoci plánovat a naplňovat další cíle profesního učení učitelů.

Ve shodě s Hattiem (2012) je východiskem přístup, že učení žáků je závislé na mnoha faktorech, ale učitel, jeho přesvědčení, vnímání zodpovědnosti za učení žáků a odpovídající jednání, má nejvyšší vzdělávací efekt. Jinými slovy řečeno, žáci dosahují největších pokroků, pokud jejich učitelé vnímají sami sebe jako ty, kdo mění učení žáků tím, že soustavně sledují svou práci prostřednictvím výsledků učení každého ze svých žáků a dále na ně reagují. K tomu mimo jiné potřebují mít možnost prozkoumat (ideálně ve spolupráci s kolegou, expertem), kde ve své profesní dráze zrovna jsou, a na základě toho pak plánovat dál jak učení svých žáků, tak i své. Nepostradatelné je široké spektrum znalostí, včetně strategií či postupů, jak s žáky záměrů učení dosahovat a zjišťovat, nakolik jich bylo dosaženo.

Uchopení výzkumu není primárně potvrzující (či vyvracející), ale je průzkumné, opírá se o kvalitativní výzkum (konkrétně design zakotvené teorie), který je ovlivněn zjištěními odborných výzkumů a prací. Výzkum je realizován na základě dvou výzkumných otázek, z nichž každá je rozčleněna do dvou vedlejších výzkumných otázek.

1. Jak učitelé přistupují k zařazování čtení do hodin zeměpisu?

1.1 Existují podobné přístupy učitelů zeměpisu k oborovému čtení?

1.2 Čím jsou shody, resp. rozdíly mezi přístupy učitelů způsobeny?

2. Jak učitelé hodnotí náročnost textů využitelných ve výuce zeměpisu?

2.1 Podle kterých hledisek učitelé zeměpisu posuzují náročnost textů využitelných ve výuce zeměpisu?

2.2 Jakým způsobem učitelé zvažují širší souvislosti výběru a hodnocení náročnosti textů?

2 KLÍČOVÉ POJMY OBOROVÉHO ČTENÍ

Klíčové pojmy zkoumané mezioborové problematiky oborového čtení jsou často v ohnisku zájmu výzkumů, nebývají však jednotně definovány. Následující podkapitoly pojmy definují a přinášejí příklady jejich výzkumného uchopení.

2.1 PROCES ČTENÍ

Zacílení výzkumu a interpretace dat je ovlivněna pojetím procesu čtení a porozumění. Disertace vychází z **pojetí čtení jako procesu budování (dobývání) významu z textu prostřednictvím čtenářových aktivit, které propojují text s čtenářovou myslí**. Toto pojetí se opírá o řadu odborných prací (např. First Step Reading Map of Development, 2004¹⁵; Afflerbach et al., 2013; Alverman et al. 2013 a další), které budou společně se stručným nástinem změn v chápání procesu čtení a porozumění níže diskutovány.

Pojetí čtení a porozumění čtenému ovlivňují širší změny probíhající v pedagogickém prostředí (např. teorie a modely kognitivní psychologie či sociokulturní přístupy), případně oborový úhel pohledu, z kterého na čtení pohlížíme (pohled neurologa,

¹⁵Toto čtenářské kontinuum bylo vyvinuto týmem odborníků s cílem poskytnout učitelům opěrné body pro plánování rozvoje čtenářské gramotnosti jejich žáků. Obsahuje popis šesti úrovní čtenáře s pomocí čtyř „linií“ čtenářství, a to: zacházení s textem (co žáci s texty dělají), porozumění kontextům (jak kontexty ovlivňují interpretaci a výběr jazykových prostředků), ustálené prvky (struktura a forma textů), procesy a strategie (jak žáci čtou, dívají se, mluví a poslouchají).

psychologa, pedagoga aj.). Alexander, Fox (2013) shrnuli zaměření výzkumů týkajících se čtení, a to za uplynulých šedesát let. Identifikovali šest období, která provází jisté pojetí čtení a z nich vyplývajících výzkumných snah. Pro získání základní představy bude diskutováno první, třetí a šesté období (neznačená to, že by druhé a čtvrté bylo méně důležité). **V prvním období** 50. let bylo na čtení pohlíženo, v důsledku převládajícího behaviorismu, jako na řetězec jasných od sebe oddělených kroků s důrazem na vnímání. Uznávala se zásada, že řízené podněty z prostředí vedou k jednání jedince, které je možné předpovídat. Zjednodušeně řečeno převládal **spíše analytický pohled na čtení** nikoliv tedy jako na komplexní proces vzájemně provázaných kroků. **Třetí období** je vymezeno roky 1976 - 1985. Jeho trvalým odkazem je **rozpoznání významu předchozích vědomostí a zkušeností čtenáře**. Objevuje se množství prací, které zkoumají charakteristiky textu, jako je jeho struktura, žánr a vliv, který má na čtenářovo porozumění. V této době také vzniká tzv. **teorie schémat**. Zdůrazňuje, že charakter předchozích vědomostí a zkušeností zásadním způsobem ovlivňuje to, jak na informace pohlížíme, na jaké zaměřujeme pozornost, jak je interpretujeme; schémata se mohou proměňovat, ale zároveň mají jistou tendenci přetrvávat v původní podobě. V 80. letech se dále díky práci Rosenblattové objevil tzv. **transakční pohled na proces čtení**. V něm autorka zdůrazňuje zásadní význam jak čtenáře, tak textu, kdy oba tyto prvky jsou v neustálé interakci. Význam neleží někde v textu nebo ve čtenáři, ale vzniká během procesu transakce mezi čtenářem a textem. Do čtení zapojujeme své předchozí vědomosti a zkušenosti, vliv má také náš aktuální stav a záměr, se kterým ke čtení přistupujeme. **Poslední šesté období** datuje Alexander, Fox (2013) rokem 2006 (celkové zaměření na cíle a to, jak ovlivňují učení). Proces čtení nemá spočívat výhradně v dovednosti text dekodovat, ale také v tom, aby čtenář byl schopen rozeznat, že za textem je autor, jeho záměry (zjevné, skryté) a že je důležité pátrat po významu textu. Zdatný čtenář si je vědom toho, že porozumění textu zahrnuje více než jen doslovné porozumění, není možné opomíjet autora a kontext textu. Čtenář uvažuje o textu, klade si otázky, jeho záměrem je číst text kriticky a analyticky tak, aby se učil o textu, s textem a z textu. Výzkumné práce se zaměřují na podporu důkladného porozumění a významných učebních výsledků. Pozornost je věnována čtení oborových textů (struktura, obsažené myšlenky), kritickému a analytickému čtení. Do popředí se dostává zkoumání významnosti záměru čtenáře. Na rozdíl od teorie schémat zaměřené na čtenářovo vnímání dané situace, které ovlivňuje jeho zapojení do čtení, se jedná o **zacílení na celý řetězec: epistemologická východiska – vnímání – záměry a odpovídající cíle, to vše na straně čtenáře, stejně jako cíle a kontext, jež tuto situaci ovlivňuje**.

Na základě výše uvedených poznatků je možné konstatovat, že **v současné době je na čtení pohlíženo jako na komplexní proces**, jehož nezbytnou součástí je porozumění, které probíhá procesem konstrukce významu. Dokládá to řada současných prací. Patří mezi ně například autoři čtenářského kontinua First Step, kteří se opírají o model vytvořený **Freebody a Luke** (1990). Ti považují čtení za proces, při kterém čtenáři text dekodují, odhalují jeho význam, kriticky ho posuzují a funkčně jej používají. Často je také vycházeno z pojetí, které popsal **Kintsch's** (in Lupo et al. 2017). Proces porozumění opět začíná dekodováním a odhalováním jasných, explicitně vyjádřených významů textu a následně odkrýváním dalších. Vše se děje tak, že myšlenky textu jsou propojovány s představami čtenáře. Během čtení si tak čtenář postupně, na základě svých předchozích znalostí z textu, vytváří myšlenkové představy, přičemž podstatné je, že smysl textu (porozumění tomu, co sděluje) není dán textem, ale je čtenářem odhalován. Podobně popisuje **Broeck** (2010) tzv. „Landscape Model“ čtení, kdy čtenář neustále vytváří vztahy mezi tím, co je v textu a svými předchozími vědomostmi. Jedná se vlastně o neustálé usouvztažňování složek čtenáře na jedné straně a potřeby vytváření souvislostí. Broeck (2010) dodává, že při čtení nejsou v jednom okamžiku zapojovány všechny předchozí znalosti, ani čtenář nevnímá všechny složky textu, protože jeho kapacita operační paměti je v daném okamžiku omezená. Současně se ale jedná o velmi proměnlivý proces. Například i na základě čtenářova zaujetí pro text, záměru jeho čtení. Na čtení jako na konstrukci významu z textu (nejen dekodování) nahlíží i výzkumníci, kteří se zabývají **oborovým čtením**, jako např. Norris, Phillips (2002). Někteří jdou i dále a přidávají ke stávajícím pojetím další rozměry čtení. Např. zkoumání vztahu mezi tvrzením a zdroji tohoto tvrzení, která jsou uvnitř textu (Goldman et al. 2016). Uvedeným konstruktivním pojetím procesu čtení odpovídá v úvodu zmíněná definice, která se opírá i o obecný proces, jak se lidé učí (podrobněji v Bransford a kol., 2000), který mimo jiné předpokládá, že pro získávání nového vědění je nezbytné zapojit a aktivizovat předchozí vědomosti, aby bylo možné vytvářet souvislosti mezi nově nabývanými a již získanými názory.

Čtení je tedy procesem budování významu z textu, kdy čtenář zapojuje své předchozí znalosti a zkušenosti a uvádí je do vztahu s tím, co je obsaženo v textu. Dobývání významu z textu se děje stupňovitě (čtenář postupně odkrývá hlubší významy, které mohou být spojené se záměrem autora, kontextem doby, ve které texty vznikaly apod.). Celý proces čtení je ovlivněn řadou faktorů. Souhrnně je možné odlišit faktory na straně čtenáře (jeho předchozí znalosti), faktory kontextu prostředí (formát práce s textem; individuální čtení nebo skupinové; záměr čtení) a faktory spojené s textem (jeho náročnost daná obsahem strukturou, délkou apod.).

2.2 SPECIFIKA ČTENÍ V OBORECH

Oborové čtení má vůči čtení prožitkovému svá specifika, která diskutuje řada autorů. Tato **specifika se následně projevují i ve způsobu, jakým se v oborech texty čtou a jaké nároky tento druh čtení na žáky klade**. Pro čtení prožitkové i pro čtení oborové je nezbytné porozumění textu (podrobněji kapitola 2.1), doprovázené rozmanitými čtenářskými strategiemi a postupy. V současné době se ve vazbě na upřednostňování oborové gramotnosti (podrobněji kapitola 1.2) stále více podporuje nejen učení se z textů s pomocí obecných čtenářských strategií, jako je shrnování, ale zdůrazňuje se zapojování oborově specifických čtenářských postupů. A to takových, které zohledňují charakteristiky určitého oboru (Siebert et al. 2016). Z toho zřetelně vyplývají odlišné nároky na čtenáře, které souvisejí s jejich předchozími vědomostmi a dovednostmi, motivací a záměrem čtení. Jak uvádějí Lee, Spratley (2010) jedná se jak o vědomosti odborné (včetně použitých odborných slov), tak o znalosti týkající se struktury textu a jeho žánru.

Oborové čtení se odlišuje od čtení prožitkového, a to v rovině záměru (nové porozumění určitého jevu, způsobu přemýšlení atp.), **realizuje se čtením rozmanitých informativních textů**, které v sobě často promítají charakteristiky určitého vědního oboru. Na rozdíl od čtení prožitkového **hrají významnější úlohu čtenářovy předchozí vědomosti**, které ovlivňují, čemu a jak bude žák věnovat pozornost, jak bude docházet k propojování mezi ním a textem. Tyto tři charakteristiky používá autorka disertační práce, s oporou o níže diskutované odborné práce, jako rámce, s jehož pomocí lze specifika oborového čtení popsat:

A. Záměr čtení

Čtenář (žák) přistupuje ke čtení textu s určitým, více či méně zvědomělým, záměrem. Jak zmiňuje Hausenblas (2012) prostřednictvím oborového čtení **chce čtenář získat informace, a díky nim pak porozumět problematice, o které text pojednává**. Toto porozumění má další praktické nebo badatelské využití, případně poskytuje radost z vědění. Čtení prožitkové oproti tomu přináší čtenáři rozmanité estetické zážitky, plynoucí jak z obsahu díla, tak z toho, jak na čtenáře působí řemeslo autora. Poznatky mohou také vznikat (například o době či krajině, ve které se příběh odehrává), ale jejich získání nebývá cílem čtení. Neznamená to, že u čtení oborového by prožitky nenastávaly, byť nebývají prvoplánové. Prožitek může čtenáři přinášet uspokojení plynoucí z ukojení zvědavosti nebo to, že díky určitému úsilí porozuměl jevu, který předtím se zdál složitý a nepochopitelný. Zkušenější čtenář oceňuje i to, jak autor o jevu, otázce pojednává, zda je

patrné, že má do problematiky hluboký vhled, jak problematiku zprostředkovává nám čtenářům.

Práce anglosaských autorů (např. Norris, Phillips 2002, Heller, Greenleaf 2007, Shanahan 2013, Fang 2014, Siebert et al. 2016, Buehl 2017) přidávají k tomuto pohledu další záměry čtení, které mají oporu v současném pojetí oborového čtení. Jejich pojetí tak přináší nejen „číst pro učení“, ale **seznamovat se i s tím, jak se v daném oboru přemýšlí, jak vědecká tvrzení vznikají, jak jsou komunikována** (tj. jak jsou texty vytvářeny, organizovány apod.).

Hausenblas (2012) diskutuje dnešní širokou paletu různých druhů textů, u kterých není vždy jasné, o jaký žánr textu jde a následně o to, jak tyto texty číst (např. „*Mám číst řádku po řádce nebo se rovnou podívat na konec?*“). Upozorňuje na to, že není cílem výuky nacvičit u žáků jisté postupy čtení beletristického a čtení oborového (v originále používá autor termín „čtení věcné“), ale díky dostatku času a rozmanitým a promyšleným čtenářským příležitostem poskytovat žákům co největší prostor pro to, aby získali dostatečné čtenářské zkušenosti, které budou umět využívat v obou typech čtení. Přičemž jejich volby budou uvědomělé (žák bude vědět, proč zrovna tento text čte). V anglosaských zemích panuje shoda s výše uvedeným, přičemž někteří autoři výrazněji podporují využívání způsobů, jak odborníci určitého oboru přemýšlí, zkoumají a sdílejí závěry (Moje 2008, 2015). Jiní jsou zdrženlivější, upozorňují na to, že žáci nemají být jakýmsi malými experty v daném oboru, ale že by měli číst se vzrůstající rozmanitostí texty z různých oblastí (Heller, Greenleaf 2007). Učitelé se vlivem toho odlišují zejména v důrazu na způsob zařazování čtenářských strategií při čtení (Gillis 2014). Jedná se o paralelu zdůrazňující spíše tzv. čtení v předmětech (využívání čtenářských strategií napříč obory bez hlubších úprav) nebo rozvoj oborové gramotnosti (obor sám formuje využívané čtenářské strategie). Řada autorů zdůrazňuje, že **je třeba vycházet z možností a potřeb konkrétních žáků** (Shanahan 2013; Dobbs et al. 2016). Zařazovat obecné čtenářské strategie v případě, že žáci selhávají v porozumění textu. Někdy může být potřebné zvolit natolik specifický způsob čtení, který je obtížně přenositelný na jiný obor. Například otázka „*Co autor sledoval tím, že daný jev zobrazil zrovna s použitím kartogramu?*“ vyžaduje od žáků rozpoznávání záměru autora. Čili dovednost přenositelnou například do dějepisu. Zároveň vyžaduje i porozumění tomu, jakým způsobem jsou kartogramy vytvářeny a za jakými účely, resp. které jevy a jakým způsobem se zobrazují a co znamenají.

Ač panují určité rozpory v „hloubce“ zaměření na specifika oboru, tak je možné tvrdit, že odborné práce upřednostňují takový způsob výuky, který žákům umožňuje získávat

odborné vědění, i poznávat, jak vědění vzniká, jakým způsobem se sdílí. Žáci tím dostávají **do rukou specifický nástroj, jak kriticky přistupovat nejen k ryze odborným textům, ale i široké škále dalších textů** (např. novinové články). „Přepínání“ pohledů různých oborů se zapojením jejich oborového poznání včetně způsobů poznávání a specifické slovní zásoby umožňuje textu hlouběji porozumět a odkrývat i méně zřetelné významy. Mnozí autoři navíc vytvářejí souvislosti mezi čtením a badatelsky orientovanou výukou (Smith 2002, Miles, Ward 2008, Maloch, Horsey 2013, Pearson et al 2010, Spires et al. 2016). Záměr čtení je tak ovlivňován konkrétní otázkou. Badatelství poskytuje čtení smysluplný kontext, přirozené situace a tím pádem vznik autentických čtenářských cílů.

B. Obsah a druh textu

Oborové čtení je primárně spjato s texty informativními, byť i texty beletristické mohou mít své uplatnění. Příkladem je práce Kafková, Rosocha (2017). Podrobněji se textům věnuje kapitola 2.3, na tomto místě je druh textu diskutován stručněji ve vztahu ke specifickým oborového čtení.

Obsah informativních textů bývá zasazen do kontextu určitého oboru a jejich strukturální rozmanitost je značná. Prožitkové čtení je spojeno s beletristickými texty, jejichž struktura nebývá tak rozmanitá a je pro ně typický silnější odkaz na afektivní spoluúčast a empatické schopnosti čtenáře (Rosenbrock 2011). **Silný vztah informativních textů ke konkrétnímu kontextu** se zásadním způsobem odráží v nárocích na předchozí znalosti a zkušenosti čtenáře, daleko více, než je tomu u čtení prožitkového. Vztah ke kontextu je formován oborem, v rámci kterého text vznikl. Projevuje se jak v oblasti obsahové (věcné), tak té oborové (jakým způsobem vznikají vědomosti oboru, jaké otázky si vědci oboru kladou, jaké používají normy pro zdůvodňování apod.). Charakter oboru má vliv i na strukturu textů. Například ve využívání různorodých nelineárních textů, vizuálních prvků nebo strukturních forem, které se v textu projevují jeho uspořádáním, např. do podoby problému a jeho řešení nebo příčiny a jejího následku.

C. Role předchozích vědomostí a zkušeností

Autoři publikující své výzkumy v oblasti oborového čtení (např. Broeck 2010; Lee, Spratley 2010; Rosenbrock 2011; Buehl 2017) se shodují na tom, že **zásadní roli v tom, čemu a jak žák porozumí, mají jeho předchozí vědomosti, přičemž důležitý je také již diskutovaný záměr, s jakým ke čtení čtenář přistupuje**. V případě čtení

prožitkového jsou předchozí znalosti méně důležité, byť mohou přispívat k hlubšímu porozumění čteného (například tím, že máme vědomosti o kontextu konkrétní doby, ve které se příběh odehrává). Významu nabývají spíše předchozí zkušenosti a společenský kontext, ve kterém žije čtenář. Důraz na předchozí znalosti a zkušenosti pochází z přibližně z období 70. a 80. let, ve kterých se rozvinula tzv. teorie schémat (viz kapitola 2.1).

Význam předchozích vědomostí při čtení textů v oborech není možné ignorovat. Buehl (2017) to vyjadřuje následovně: „*Pro nabývání vědomostí je nutné vědomosti dodávat*“ (str. 80). Vyjadřuje tím, že **porozumění (a zejména to platí pro oborové čtení) nemůže nastat, pokud čtenář nezapojuje to, co již o problematice ví**. Autoři (Shanahan 2013, Buehl 2017) typicky rozlišují dva druhy vědomostí. Za prvé se jedná o **znalosti tématu** („topic“ či „content knowledge“), za druhé o **znalosti oborové** („discipline či domain knowledge“), které tvoří odborná slovní zásoba, porozumění oborovým konceptům a oborové myšlení (tj. jakým způsobem jsou znalosti vytvářeny, komunikovány a sdíleny v rámci oboru). Na rozvoj těchto znalostí klade důraz koncept oborové gramotnosti.

Autoři jako například (Rosenbrock 2011) upozorňuje na to, že předchozí vědomosti se nemusejí týkat jen samotného obsahu, ale i obeznámenosti s druhem textů i s jejich strukturou.

Předchozí vědomosti žáků, jako jeden z faktorů ovlivňujících proces čtení a porozumění čteného, jsou ve středu zájmu řady výzkumů. Autoři na základě výzkumných zjištění následně popisují různé postupy, které by měly ve výuce fungovat (např. Harvey, Goudvis 2000; Krajcik a Sutherland 2010)

2.3 TEXT A NÁROČNOST TEXTU

Výraz **text** je v této práci vymezován v širším slova smyslu. Je považován za objekt nesoucí význam, který je odhalován samotným čtenářem. Toto pojetí se opírá například o práce Siebert et al. (2016) nebo Buehla (2017). Jedná se proto jak o **text souvislý** (lineární), tak o **text nesouvislý** (nelineární, tj. různé grafy, mapy, tabulky apod.).

Ve školních předmětech, zeměpis nevyjímaje, se ke čtení nejčastěji využívají **texty informativní**. Tímto termínem označujeme širokou skupinu různých druhů textů, které poskytují určitý věcný obsah. Zahrnují jak texty naučné, populárně-naučné, tak texty mediální nebo instruktážní (návody k použití). Toto pojetí se opírá o Hausenblase (2012) nebo Rosenbrock (2011). Texty beletristické mají využití omezenější. Jejich primárním

posláním je přinést čtenáři určitý estetický zážitek. Více opět v pracích Hausenblase (2012) a Rosenbrock (2011). Mezi oběma typy textů je možné odlišit různé přechodné varianty. Přesto je však možné, s oporou o práce různých autorů (např. Fang, Schleppegrell 2010; Lee, Spratley 2010; Rosenbrock 2011; Roehling et al. 2017), rozlišit dvě velké skupiny charakteristik informativních textů, které se týkají:

A. Obsahu textu

Obsah konkrétního textu je spjat s kontextem daného vědního oboru, opírá se o teorie, koncepty oboru. Texty beletristické jsou na odborném kontextu daleko méně závislé, spíše jsou pro jejich pochopení významné životní zkušenosti čtenáře. Odborný text obsahuje **odborné termíny** (např. „suburbanizace“) nebo slova, která sice nemusejí být pro čtenáře neznámá, ale **v kontextu daného oboru mají specifický význam** (např. v geografii pojem „doprava“). Některá slova či slovní spojení současně mohou vyžadovat znalost specifického odborného vymezení (např. „exogenní a endogenní činitelé“). Rozvíjení čtenářství v oborech širší slovní zásoby daného oboru napomáhá.

B. Struktury, propracování a formátu textu

Struktura textu souvisí s jeho uspořádáním. Pro beletristické texty je typická vypravěčská linka: popis situace – rozvinutí příběhu – rozuzlení příběhu. Informativní texty mají velmi rozmanitou strukturu, navíc často oborově specifickou. Struktura informativního textu může zvyšovat jeho náročnost, zároveň je však příležitostí, jak se mohou žáci seznamovat se specifiky daného oboru. Například jiným způsobem je naplněn odborný popis ledňáčka říčního oproti popisu typu říční sítě. Typy struktur popsal jako první Meyer (1975, in Roehling et al. 2017). Příkladem dalších struktur textu je např. kontrast – srovnání, problém – řešení apod.

Způsob vyjadřování (propracování textu) znamená, jakým způsobem jsou myšlenky v textu podávány. Odlišná je například interpretace jevu ve fyzice, kde se obvykle vychází z abstraktních přírodních zákonů a v historii, kde se autoři opírají o historické prameny a jejich porovnávání. Pojednání o konkrétním jevu jako například o účinku ozónové vrstvy se liší v učebnici fyziky od populárně vědeckého časopisu. Odlišné vyznění tohoto jevu vzhledem k tomu, že bude zasazen do jiného kontextu, bude mít i text napsaný fyzikem či geografem. Do oblasti způsobu vyjadřování můžeme také zařadit některé jevy patřící do syntaxe. U odborného textu bývají věty poměrně dlouhé a vnitřně členěné do vět vedlejších, často se používá trpný rod.

Formát textu se vztahuje jak k jeho celkové úpravě (velikost a typ písma) a dalším ustáleným prvkům textů jako jsou nadpisy, poznámky, vysvětlivky, nelineární texty (grafy, tabulky, obrázky) aj.

S pojmem text v praxi školní výuky úzce souvisí hodnocení jeho náročnosti. V domácí literatuře je pojem náročnost textu znám také pod pojmem **obtížnost textu**, patrně nejbližším anglickým ekvivalentem pro oba termíny je „text difficulty“. V anglosaském prostředí je **náročnost textu** dnes často propojována či až zaměňována s termínem **komplexita textu** /text complexity/. Odlišit oba pojmy není jednoznačné. Pojem komplexita je v současné době převážně vymezován s odkazem na tzv. Common Core State Standards (2010c, dále CCSS). Tento dokument definuje komplexitu textu jako náročnost čtení a porozumění textům spjatou se zvažováním čtenáře a způsobů práce s textem. Podle Fang (2016) směřování pojmů komplexita a náročnost, tak, jak je chápána v CCSS není vhodné. Poukazuje na to, že náročnost, na rozdíl od komplexity, odkazuje k míře podnětnosti, kterou text vůči čtenáři má. Ačkoliv je zvažování čtenáře a konkrétních postupů práce s textem významné, tak toto přemýšlení není součástí komplexity textu. **Komplexitu chápe Fang (2016) jako relativně více stabilní proměnou určenou vnitřními složkami textu a náročnost jako proměnnou měnící se v závislosti na charakteristikách textu, profilu čtenáře a způsobu práce.** Předložená disertační práce používá pojem náročnost, a to z důvodu výše uvedené proměnlivosti, které je dána především charakteristikami čtenáře a následně způsobem práce s konkrétním textem. Pouze v případě diskuse literatury zanechá danými autory využívaný pojem (tedy obtížnost či komplexita textu), aby nedocházelo ke zkreslování závěrů zvolených článků.

Proměny přístupů posuzování náročnosti textu

Posuzování náročnosti textu je vedeno snahou zvolit text, který bude vyhovovat možnostem a potřebám konkrétních žáků. **Zajištění souladu mezi čtenářem a textem je považováno mnoha autory za zásadní krok ovlivňující žákovo učení** (Mesmer 2008; Rosenbrock 2011 či Fisher et al. 2012). Samozřejmě je nezbytné zvažovat cíl, který čtením sledujeme a postup, jak cíle s žáky dosáhneme (a také jak zjistíme, nakolik se žáci k cíli přiblížili).

V Česku je pozornost výzkumu soustředěna na **zkoumání obtížnosti/náročnosti učebnicových textů**, a toto zkoumání je převážně kvantitativní povahy. Tzv. míra T (Nestlerová-Průcha-Pluskal), která, jak píše Průcha (2006), v sobě obsahuje syntaktickou a sémantickou složku. Syntaktická složka bere v úvahu průměrnou délku a syntaktickou složitost vět. Sémantická pak proporci běžných pojmů, proporci odborných pojmů,

proporci faktografických pojmů, proporci numerických pojmů a proporci opakovaných pojmů. Řada výzkumů učebnic využívá právě hodnocení obtížnosti/náročnosti s pomocí míry T (např. Hrabí 2005, 2007, Beneš et al. 2009, Janoušková 2006), z nichž některé jsou zaměřeny přímo na učebnice zeměpisu (Knecht 2006, 2007, Knecht 2007, Weinhofer 2007). Oproti situaci v anglosaském světě, nedošlo k tak značnému rozvoji hodnocení dalších studijních textů či knih z hlediska jejich náročnosti, které by bylo spojeno s jejich kalibrováním.

V **anglosaském světě** je výzkumu náročnosti textů a knih (včetně učebnic) věnována značná pozornost. Tyto výzkumy zpočátku využívaly zejména kvantitativní přístupy, kvalitativní se objevily až následně. Jak uvádí Halladay (2012), v roce 1946 vytvořil Betts systém úrovní textů **vycházející z hodnocení správnosti hlasitého čtení a míry porozumění. Definuje tři úrovně:** (a) nezávislé čtení (žák čte s 99% přesností a 90% porozuměním), (b) čtení s dopomocí (přesnost čtení je mezi 95% a 99% a míra porozumění mezi 75% a 89%) a (c) frustrační úroveň čtení (přesnost hlasitého čtení pod 95% a míra porozumění pod 75%). S tímto systémem se můžeme, i přes různé úpravy, setkat i dnes.

Podle Halladay (2012) **je však tento přístup v současné době některými autory zpochybňován.** Opírá se o výsledky výzkumů, které značně rozporují východiska zmiňovaného tříúrovňového hodnocení. To proto, že systém staví na těsném spojení mezi úrovní hlasitého čtení, tichého čtení a úrovní porozumění a následně na tom, že pokud se žáci nepohybují v úrovni nezávislého čtení, tak nemohou číst náročnější texty. Také to znamená, že pokud má žák obtíže s dekodováním, tak nezvládá zacházet a porozumět složitějším textům. **Pokud by učitelé strnule lpěli na tomto přístupu, tak by mohlo docházet k situacím, že jen téměř bezchybné hlasité čtení by bylo jakousi propustkou k textům vyšší náročnosti.** Podle Halladay (2012) však řada výzkumů dokládá něco jiného. Pokud jsou například žáci motivováni, tak se pouštějí i do čtení textů, které jim mohou činit obtíže i s jejich samotným dekodováním, protože obsahují odborné výrazy. Již v roce 1977 Mosenthal zpochybnil přímý vztah mezi úrovní hlasitého a tichého čtení, resp. mezi dovednostmi, které ho doprovázejí. Halladay (2012) dále tvrdí, že hlasité čtení může umenšovat porozumění tím, že se žák příliš soustředí na správnou výslovnost a význam mu uniká, nebo je znervózněn publikem, které ho naslouchá. Existuje řada výzkumů, které doporučují učitelům řídit se při výběru textů „95%“ kritériem přesnosti při hlasitém čtení (podrobněji Allington et al. 2015). Diskuse týkající se míry náročnosti textů je stále aktuální. Řada autorů se přiklání k postupu nabízet žákům ke čtení i texty, které jsou pro ně náročnější, tj. při jejich čtení se nepohybují v úrovni nezávislého čtení.

Zároveň považují za nezbytné poskytovat těmto žákům pomoc při práci s těmito texty (Lupo et al. 2017). Výzkum v této oblasti však dále pokračuje.

Od 20. let 20. století bylo navrženo mnoho postupů, které posuzují náročnost textů především s pomocí kvantitativních ukazatelů. Výsledkem zkoumání textů je určité skóre, které vychází ze zjištění konkrétních hodnot posuzovaného textu. Jedná se o **různé vzorce čtivosti** /readability formulas/. Podle prací Mesmer (2008), Plucinského (2011) nebo Fisher et al. (2012) zjistíme, že se jedná například o vzorce Fog Index, Flesch-Kincaid Grade Level či SMOG postup. Tyto vzorce vycházejí z hodnocení s pomocí délky slov a vět ve vybraném úseku textu. Později byly vyvinuty tzv. Lexiles, kde se přidává posuzování slovní zásoby, z pohledu toho, zda se jedná o slova běžně užívaná. Od doby 20. let minulého století tak bylo navrženo a využíváno více než 200 různých vzorců čtivosti. Velkým zlomem ve využívání kvantitativních přístupů se stalo využívání digitálního zpracování textů, které používání vzorců čtivosti významně zjednodušilo. Kvantitativní zkoumání tak může v současné době provádět počítač. Jak uvádí Hiebert (2010), je čtivost v těchto vzorcích téměř bez výjimky založena na syntaktické a sémantické náročnosti. V tomto směru lze pozorovat paralely s postupem vyvinutým Průchou (2006). Fountas a Pinnel (1999) vytvořili systém, podle něhož byly do určitých úrovní rozříděny celé knihy. Propojením s výše uvedenými třemi úrovněmi čtení (nezávislé čtení, čtení s pomocí a frustrační úroveň čtení) byl dán základ tzv. kalibrování knih pro čtenáře určité čtenářské úrovně. V zahraniční literatuře **je tento proces nazýván tzv. „levelingem“**. Učitelé mají k dispozici knihy, které jsou předem rozříděny do úrovní podle své náročnosti a k nim pak přiřazují čtenáře, kteří se pohybují na určité úrovni čtení. Vycházelo se z premisy, že ideální postup spočívá v tom, že žákům nabídneme texty, které odpovídají úrovni jejich nezávislého čtení.

Postupně, zhruba od poloviny 80. let, (Graves, Graves 2003) se však tento **přístup stal terčem kritiky**, která poukazovala na některé **stinné stránky využívání vzorců čtivosti**. Jak uvádí Graves, Graves (2003) přišlo se na to, že pro posuzování náročnosti textů ve vztahu ke konkrétním žákům nejsou, převážně matematická kritéria ve vzorcích čtivosti, dostačující. Je třeba zvažovat i celkovou strukturu textu, návaznost jeho částí nebo způsob, jakým rozpracovává konkrétní myšlenku či jev. Postup posuzování náročnosti textů podle vzorců čtivosti celkově kladl malý důraz na žáky a kontext čtení. Např. Dzaldov, Peterson (2005) nebo Glasswell, Ford (2010) zmiňují vliv rozmanitých životních zkušeností čtenáře či sociálního kontextu, ve kterém žije. Fisher et al. (2012) dále uvádějí, že žáci se ve spojení s odpovídajícími způsoby práce s textem (včetně rozmanité pomoci) učí více z textů, které by v prvopočátku byly hodnoceny jako texty z úrovně frustračního čtení. Již

zmiňovaní autoři (zejména Dzaldov, Peterson 2005; Glasswell, Ford 2010; Halladay 2012; Newhouse, 2016) proto upozorňují na rizika spojená s přílišným lpěním na systému kalibrovaných knih a nadhodnocování vzorců a zpochybňují přínosy tohoto přístupu. Může se tak stát, že žák ztrácí zájem o knihy, protože nejsou pro něho tematicky blízké; pokyny k práci s jednoduššími knihami bývají kognitivně méně náročné, žáci nezískávají potřebné čtenářské dovednosti; žák by s dopomocí zvládl přečíst i náročnější texty. Dzaldov, Peterson (2005) sdílí respekt před rizikem, které trefně vystihl Calkin's (2001, in Dzaldov, Peterson, 2005): „*je jen tenká hranice mezi kalibrováním knih a dětmi*“ (s. 120). Doporučují proto učitelům být obezřetní při určování čtenářské úrovně jejich žáků a při výběru odpovídajících textů. Učitelé by měli poskytovat časté příležitosti ke čtení rozmanitých textů a sledování rozmanitých cílů. Glasswell, Ford (2010) k tomu dodávají, že je samozřejmě možné čtenářství žáků podporovat nabídkou textů, které jsou pro ně srozumitelné, i když čtou sami. Druhá cesta pak spočívá v promyšlené podpoře i při práci s texty, které pro žáky již tak snadné nejsou. Autoři tvrdí, že vytváření rovnováhy mezi těmito dvěma přístupy je rozhodující napříč snahou o podporu rozvíjení čtenářství.

Příklady určování náročnosti/komplexity textů

Určování náročnosti či komplexity textu je rozmanitě pojímáno, není snadné ani jednoznačné. Pro ilustraci jdou diskutovány čtyři příklady. Dva z nich jsou kurikulární dokumenty (Common Core State Standards 2010, English Developmental Continuum 2009), další dva představují příklady odborných statí (Graves, Graves 2003; Hess, Biggam 2004). Jejich podrobnější verze jsou součástí Přílohy 1. **Zvolené ukázky** nemohou zastupovat celou šíři přístupů, které odborná literatura k hodnocení náročnosti/komplexity textu nabízí. Snahou je **ilustrovat rozmanitost přístupů k hodnocení náročnosti textů, a to především na základě kvalitativních charakteristik a potřeb čtenářů**. Je z nich patrný i trend zvyšujícího se významu kvalitativních faktorů, a to především v reakci na omezenou vypovídací schopnost již zmiňovaných vzorců čtivosti. **Common Core State Standards** (2010) zakládají hodnocení komplexity textů na kvantitativních (s oporou o vybrané vzorce čtivosti), kvalitativních charakteristikách (uvážují odděleně o textech informativních a beletristických), ke kterým následně přidávají zvažování čtenáře a způsobu práce s textem. Autoři dokumentu **English Developmental Continuum** (2009) se explicitně neodkazují ke kvantitativním vzorcům čtivosti, náročnost textů hodnotí jak s pomocí kvalitativních charakteristik (souvislost myšlenek v textu), tak i hledisek kvantitativních (počet odborných slov). **Graves, Graves** (2003) upozorňují na limity vzorců čtivosti a navrhují deset faktorů, které mají jejich nedostatky vyrovnávat (poutavost psaného textu, známost obsahu).

Hess, Biggam (2004) uvažují analogicky a prozkoumávají faktory, které mohou komplexitu textu zvyšovat (způsob vysvětlování myšlenek).

Vznik a rozšiřování Common Core State Standards (2010) napříč jednotlivými státy USA je spojeno s prověřováním jejich účinnosti a přínosnosti pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků. Vedle toho stále probíhá prověřování užitečnosti a využitelnosti navrhovaných přístupů. Jejich důraz na postupné zvyšování komplexity textů, se kterými se žáci mají setkávat, vede také k nárůstu prací zaměřených na postupy, které učitelům mohou při hodnocení komplexity textu pomáhat (Blackburn 2012, Hiebert 2012).

Výzkum je v této oblasti intenzivní a stále pokračuje. Z hlediska výzkumné zaměření disertační práce na problematiku hodnocení náročnosti textu se zdá důležité vzít v úvahu zejména skutečnost, že autoři jako například Fang (2016), Hiebert (2012) nebo Sanden (2014) **upozorňují na nevyváženou pozornost věnovanou rozpracování jednotlivých hledisek**. Tvrdí, že pozornost je věnována zejména kvantitativním charakteristikám, zatímco kvalitativní jsou rozpracovány spíše jen dichotomicky (např. jedno téma – více témat) a oblast zvažování čtenáře a plánování úloh je velmi nedostatečně propracována. Nesnáze pro reálnou praxi to může přinášet zejména začínajícím učitelům. Posuzování komplexity textu tak spočívá především ve faktorech úžeji spjatých s textem jako takovým, byť samotní autoři Common Core State Standards doporučují učitelům, aby zvažovali všechny tři složky. Hiebert (2012) upozorňuje na fakt, že Common Core State Standards pracují s konceptem typizovaného čtenáře určitého stupně – ale tak tomu není. Žáci pocházejí z různého prostředí, mají odlišné předchozí znalosti a zkušenosti, různě vnímají sami sebe jako čtenáře, jaké čtenářské strategie ovládají. Newhouse (2016) k tomu dodává, že posuzování komplexity textu se mění v závislosti na čase a tomu, kdo na texty nahlíží. Postup navržený v Common Core State Standards může v učitelích vyvolávat iluzi objektivity – to však, jak je výše uvedeno, neplatí.

Pohled na texty s pomocí didaktického potenciálu textu

Předchozí odstavce poskytly vhled do široké problematiky hodnocení náročnosti textů. Autoři se shodují na tom, že efektivní propojení textu a čtenáře je klíčovým krokem, který napomáhá rozvíjet čtenářské a následně i odborné znalosti a dovednosti žáků (např. Mesmer, 2008). Otázkou zůstává JAK toto vše zařídit? Jednou z možností je posuzovat jeho náročnost s pomocí některých z výše diskutovaných hledisek. Avšak i autoři věnující se hodnocení náročnosti textu (Graves, Graves 2003) považují za zásadní včlenit do rozhodovacího procesu potřeby, možnosti žáků a plánovaný záměr čtení. Nabízí se tedy nepohlížet na text úzce skrze hodnocení jeho náročnosti (či komplexity), ale rozšířit

pohled na možnosti konkrétního textu jako takového. **Pátrat po tom, co text nabízí, jaký záměr s ním autor sledoval a zároveň i jak se text „hodí“ pro konkrétní žáky a konkrétní čtenářské cíle i cíle daného oboru.** Opřít se o východisko, že vhodné a podnětné pokyny práce s textem pomáhají žákům se učit a současně tak dochází k předávání zodpovědnosti za učení do jejich rukou. Není možné se spoléhat na to, že jen nabízením rozmanitých sad textů (i co do náročnosti) se budou žáci stávat zdatnějšími čtenáři. Naopak je prokázáno (Fisher, Frey, 2015), že **funguje propojení pečlivého výběru textů a odpovídajících postupů práce s těmito texty.** Disertační práce obrací v této souvislosti pozornost ke specifickému nástroji, který tomuto řazení čtenáře a textu, pomáhá. Jedná se o didaktický **potenciál textu (dále DPT).** Obsahové a strukturní pojetí vychází z práce Hausenblase (2012). Při podrobném pročítání zjistíme, že jednotlivé složky didaktického potenciálu textu se podobají většině faktorů, které určují náročnost textů. Tím, co je odlišné, je způsob náhledu. **Nezaměřujeme se v první fázi na to, nakolik bude text náročný pro mé žáky, ale na to, jaké možnosti pro učení mých žáků nabízí, k jakým cílům a jaké znalosti či dovednosti žáci potřebují mít, aby s textem mohli pracovat.** Při ohledávání možností textu je důležité brát v úvahu jak obsah, tak formu textu. Hausenblas (2012) z tohoto pojetí vychází a stanovuje čtyři pomocná hlediska pro určování potenciálu textu – viz Tabulka X. Tato hlediska je možné s mírnými úpravami a přizpůsobením, využít jak pro texty beletristické, tak pro texty informativní (naučné). Samozřejmě ne vždy je potřebné věnovat stejnou pozornost všem hlediskům didaktického potenciálu textu, záleží na vzdělávacích cílech a typu konkrétního textu.

Tabulka 3: Čtyři pomocná hlediska pro posuzování didaktického potenciálu textu

<ol style="list-style-type: none"> 1. Smysl textu a autorský záměr (např. jaké zásadní otázky text klade) 2. Čtenář a text (např. co v obsahu tématu souvisí se životem žáka a jeho zkušenostmi) 3. Žánr a způsob autorova podání (např. jaký je autorův postoj k tomu, co nám sděluje) 4. Forma a jazykové prostředky ve vztahu k porozumění (např. která místa a proč mohou být pro čtenáře matoucí)
--

Zdroj: Hausenblas (2012)

3 VLASTNÍ VÝZKUM

Zaměření výzkumu je průzkumné, opírá se o kvalitativní výzkum, jehož uchopení je ovlivněno zjištěními vybraných odborných prací, které se týkají především: (i) oborového

čtení, zejména pak novějšího konceptu oborové gramotnosti, (ii) možností hodnocení náročnosti textů a (iii) přístupu učitelů nejen k oborovému čtení. Výzkum si klade za cíl poskytnout konkrétnější pohled do problematiky oborového čtení na příkladu českých učitelů zeměpisu s tím, že výzkumná zjištění jsou uváděna do souvislostí s profesním učením učitele. Snahou je podávat závěry v širším kontextu přístupu učitele.

V disertační práci jsou realizovány dva výzkumy. První z nich sleduje přístupy učitele k zařazování oborového čtení, druhý pak způsob, jak učitelé hodnotí náročnost textů využitelných ve výuce zeměpisu. Zacílení druhé části výzkumu na hodnocení náročnosti textu plyne z východiska, že volba textu a jeho řazení k žákům napomůže přístupu učitele hlouběji porozumět.

3.1 Přístupy učitelů k oborovému čtení ve výuce zeměpisu

3.1.1 Design výzkumu

Popsaný výchozí stav poznání problematiky oborového čtení ve výuce zeměpisu ovlivnil zaměření výzkumu, které spočívá v hlubším porozumění přístupů učitelů zeměpisu k zařazování čtení do výuky zeměpisu. Šíře sledované problematiky je zúžena touto hlavní výzkumnou otázkou:

Jak učitelé přistupují k zařazování čtení do hodin zeměpisu?

Neprobádanost sledovaného tématu určila způsob šetření, a to formou kvalitativního výzkumu. Důležité je zmínit, že v první fázi byla zvolena metoda obsahové analýzy. Značná část dat byla podrobena analýze s pomocí této metody (s oporou o Mayring 2007). Postupně vyšlo najevo, že tato metoda neumožňuje zkoumat jevy (zařazování oborového čtení a hodnocení náročnosti textů) v širších souvislostech. Průzkum metod kvalitativního výzkumu proto nakonec vyústil ve volbu designu zakotvené teorie, které ve své podstatě se souvislostmi počítá. Vzhledem k množství jejích variant je důležité poznamenat, že postup je dán rámcem dle Strausseho a Corbinové (1999). Ukázky z jednotlivých kódovacích technik jsou součástí Přílohy 2.

V souladu s principy kvalitativního výzkumu (podrobněji Hendl 2005) byla v průběhu řešení výzkumu na základě zjištěných informací hlavní výzkumná otázka upřesněna dvěma vedlejšími otázkami:

1) Existují podobné přístupy učitelů zeměpisu k oborovému čtení?

2) Čím jsou shody, resp. rozdíly mezi přístupy učitelů způsobeny?

Ve výzkumu bylo postupně osloveno 22 učitelů zeměpisu, o nichž bylo známo, že mají nějakou zkušenost se čtením textů ve své výuce. Jednalo se převážně o učitele s vazbami na Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení a/nebo na projekty Pomáháme školám k úspěchu o. p. s.. Nebylo bráno v úvahu, jaké rysy zkušenost učitelů se čtením má. Například zda učitel zařazuje čtení pravidelně, jakým způsobem žáci s textem pracují, jak probíhá vyhodnocování jejich práce apod. Tento záměrný výběr byl použit s ohledem na charakter definované výzkumné otázky v souladu s metodikou kvalitativních výzkumů (Švaříček, Šed'ová 2007).

Polovina (tj. 11) do výzkumu zapojených učitelů byla z víceletých gymnázií a druhá část ze základních škol. Jednalo se vždy o učitele s aprobační zeměpis. Sběr dat probíhal nejprve v letech 2013 – 2015, následně pak 2017. Učitelé odpovídali písemnou formou na devět otevřených otázek rozdělených do dvou dotazníků (viz Příloha 3). Důvodem písemného šetření byla snaha umožnit respondentům si promyslet dle své potřeby odpovědi na otázky koncepční povahy. Tento výzkum se opírá o analýzu šesti z těchto otázek. Týkaly se jednak důvodů, které učitele vedou k zařazování čtení do hodin zeměpisu a dále jejich preferovaných cílů geografického vzdělávání. Příklady kompletních výpovědí učitelů jsou uvedeny v Příloze 4.

Analýza dat proběhla ve třech fázích. V první fázi, tzv. **otevřeného kódování** byly slovo od slova prozkoumávány odpovědi učitelů a následně členěny na významové jednotky (slova, větné úseky, celé věty), které byly označeny pojmy. Tyto pojmy byly během analýzy postupně zobecňovány do kategorií.

V druhé fázi, tzv. **axiálního kódování** bylo snahou nalezené kategorie propojovat, hledat mezi nimi souvislosti a možné příčinné vztahy. K tomu byl využit paradigmatický model, jehož konkrétní naplnění ve výzkumu zobrazuje prostorové schéma na Obrázku 1. Paradigmatický model vyjadřuje vztahy mezi ústředním jevem (tj. „zařazování čtení do výuky zeměpisu“) a dalšími položkami, které jsou ve shodě se Straussem, Corbinovou (1998) definovány níže uvedeným způsobem. Jedná se o:

- (a) příčinné podmínky**, tj. podmínky či faktory, které vedou k výskytu jevu – např. inspirace od kolegů
- (b) intervenující podmínky**, tj. podmínky či faktory, které souvisejí se strategiemi jednání učitele – např. čas pro čtení

(c) kontext, tj. podmínky či faktory popisující, v čem je jev zasazen – např. do jaké míry je rozvoji čtenářství nakloněna celá škola, kolegové v učitelském sboru

(d) strategie jednání, tj. strategie učitele vyvinuté k realizaci oborového čtení vedené nějakým záměrem za určitého souboru podmínek, v určitém kontextu – např. učitel čtením vzbuzuje zájem žáků o zkoumanou otázku nebo téma

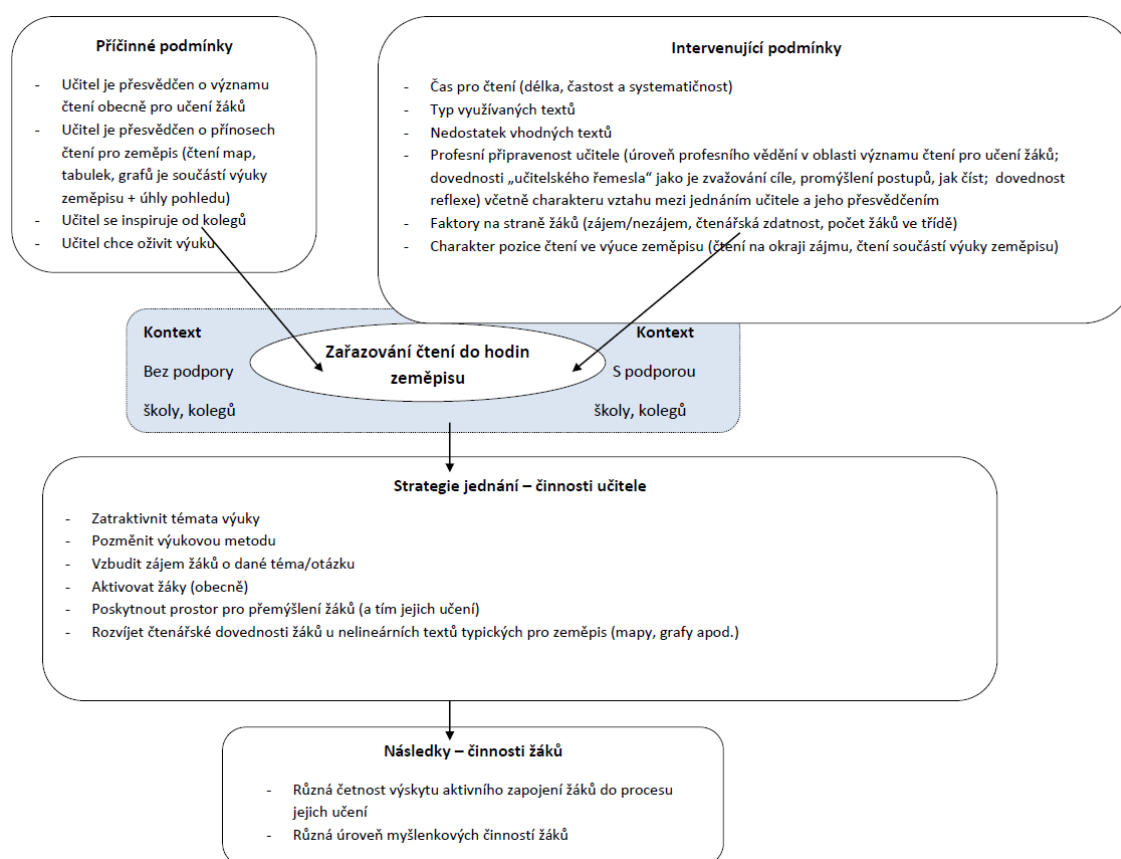
(e) následky jednání, tj. činnosti žáků spojené s oborovým čtením, které jsou odrazem jednání učitele – např. žáci pracují s tabulkami a grafy

Jednotlivé kategorie byly umisťovány do modelu tak, aby jejich poloha co nejvíce odpovídala funkcím, které daná položka ve schématu má (např. inspirace od kolegů je příčinnou podmínkou vedoucí k výskytu jevu, tj. zařazování čtení do hodin zeměpisu). Uvádění hledisek do vztahů bylo poté ověřováno podle reálných dat z dotazníků a následně doplňováno či pozměňováno.

Obsahem třetí fáze tzv. **selektivního kódování** bylo zjištěné závěry soustředit do smysluplného a vysvětlujícího celku, který s oporou o data umožní odpovědět na výzkumné otázky. V této fázi došlo k vytvoření typologie přístupů učitelů k oborovému čtení a pojmenování faktorů ovlivňujících zařazování čtení do hodin zeměpisu.

3.1.2 Výsledky výzkumu

Výsledky výzkumu jsou strukturovány do dvou částí, které dávají odpověď na vedlejší výzkumné otázky. Jsou vzájemně propojené, neboť vycházejí ze selektivního kódování odpovědí respondentů a oporu mají v navrženém paradigmatickém modelu (Obrázek).

Obrázek 1: Paradigmatický model „Zařazování čtení do výuky zeměpisu“

Zdroj: vlastní tvorba

1) Existují podobné přístupy učitelů zeměpisu k oborovému čtení?

Během axiálního kódování se vynořovaly skupiny učitelů, jejichž odpovědi se v různých hlediscích zobrazených v paradigmatickém modelu shodovaly (např. záměr učitele čtením zatraktivnit obsah výuky vede k tomu, že žáci zejména vyhledávají v textech zajímavé informace). Zásadní bylo v další fázi kódování stanovit **klíčová hlediska pro tvorbu typologie** přístupů učitelů zeměpisu k oborovému čtení. Ač nebyla nalezena odborná práce popisující typologii učitelů zeměpisu ve spojení se zařazováním oborového čtení, tak bylo možné navázat na typologie učitelů, kteří zohledňují celkové pojetí výuky zeměpisu.

Příkladem je práce Catlinga (2004), který se zabýval preferovanými mapovými dovednostmi. Pro hlubší porozumění přístupů učitelů zeměpisu upravil a doplnil typologii z roku 1996, jejímž autorem je Walford. Catling zařadil kromě otázky „Co je geografie?“ také otázku „Proč učit geografii?“, čímž dal důraz na záměr učitelů. Tato typologie učitelů tedy vychází jak z pojetí geografie jako oboru, tak z pojetí výuky zeměpisu. Obdobně Martin (2000) zdůrazňuje, že by mělo být stejně důležité pátrat po tom, jak učitelé

nahlíží na geografii jako vědní obor a tak na vzdělávací přínos školního předmětu. Na práci Catlinga (2004) navazuje Hanus a Havelková (2018), kteří zkoumali přístupy učitelů zeměpisu k rozvíjení mapových dovedností na českých školách. Na základě výsledků výzkumu vymezili tři typy učitelů zeměpisu („Navigators“, „Problem-oriented“ a „Source-oriented“) charakteristické určitými mapovými dovednostmi. S oporou o tyto typy autoři upozorňují na souvislosti mezi preferovanými geografickými dovednostmi a preferovanými mapovými dovednostmi. Výzkum Hübelové (2009) definuje typologii vyučovacích stylů učitelů zeměpisu s pomocí jednoho třídícího hlediska, a to preferovaných výukových metod. Dělí učitele do dvou, resp. tří skupin (liberální, exekutivní a facilitací, poslední jmenovaný však nebyl výzkumem nalezen).

Výzkumné šetření disertační práce se opírá o typologii, která je založena na využití dvou třídících hledisek, která respondenty rozdělila do čtyř typů (viz Tabulka 4) s tím, že mezi jednotlivými typy nejsou ostré hranice. Prvním třídícím hlediskem jsou **učitelem deklarované činnosti žáků** specifikované podle jejich kognitivní náročnost nebo/i podle četnosti aktivního zapojení žáků do procesu učení. Druhým třídícím hlediskem je **způsob, jak učitel propojuje čtení s dosahováním zeměpisných cílů**. Zda je čtení spíše náhodným prvkem výuky, který učitel zařazuje pro její zpestření či zda čtení zařazuje častěji a slouží jako nástroj umožňující žákům přemýšlet nebo i zda, a jak učitel propojuje zeměpisné a čtenářské cíle. Vzhledem ke komplexitě sledovaného jevu nabízely výsledky selektivního kódování i další třídící kritéria (např. typ používaných textů). Důvodem volby výše zmíněných kritérií je jejich **obecnější charakter a následující premisy**:

- i. Zařazování čtení má ve výsledku vést k posunům v učení žáků. Úroveň myšlenkových operací žáků (specifikovaných např. podle Anderson, Krathwohl 2001) a míra jejich aktivního zapojení do procesu učení jsou zásadními faktory, které ovlivňují učení žáků (tyto dvě charakteristiky uvádějí ve svém výzkumu také např. Cunnigham, Allington¹⁶ 2015). Obě charakteristiky mají oporu v datech. Učitelé ve svých výrocích popisují zamýšlené či zažité činnosti žáků.
- ii. Propojení výuky oboru se čtením a psaním je v současné době mnoha autory (např. Krajcik, Sutherland 2010; Pearson et al. 2010; Moje 2015) považováno za nezbytné. Čtení (a psaní) by mělo být přirozenou součástí oboru.

¹⁶ Autoři přezkoumali výzkumy věnované efektivitě vyučování čtení a své závěry shrnuli do osmi postupů, které podporují učení žáků. Dalším přínosným postupem je například explicitní výuka čtenářských strategií.

Tabulka 4: Typologie přístupů učitelů k oborovému čtení

Charakter oborového čtení ve výuce zeměpisu	Činnosti žáků (myšlenkové operace + zapojení do procesu učení)	
	Akcent na jednoduché myšlenkové operace Méně aktivní a občasné zapojení žáků do procesu učení	Využívání i náročnějších myšlenkových operací Aktivní a časté zapojení žáků do procesu učení
Čtení jako oživení výuky zeměpisu	Typ A	Typ B
Čtení jako přirozená a funkční součást výuky zeměpisu	Typ C	Typ D

Zdroj: vlastní tvorba

Typ A

Přístup učitelů k zařazování čtení do hodin zeměpisu je charakteristický tím, že čtení slouží především jako **prostředek, který oživuje výuku zeměpisu** buď svým obsahovým zaměřením, nebo formou („*Geografické časopisy při výuce používám jako oživení výuky. Vybírám si články, které studenty zaujmou a které obohatí jejich znalosti. Jsou to většinou články týkající se života obyvatel daného státu a přírodních i kulturních zajímavostí.*“ učitel V). Čtení představuje doplněk či zpestření výuky a jeho **vzdělávací potenciál není plně využit** („*Realita výuky geografie a využití možnosti čtení odborných textů bude spíše okrajová. Zejména díky rozsahu učiva a hodinové dotaci tohoto předmětu. Mohla by se používat i ve formě domácích příprav (domácí úkoly – přečíst text a na základě jeho poznatků například doplnit křížovku nebo nějaký náskres (schéma, slepá mapa).*“ učitel P). Žáci text využívají jako zdroje informací, kde je především vyhledávají, ale dále s nimi většinou více nepracují. Čtení tak nepředstavuje prostředek, který žáky aktivněji zapojuje do procesu učení. Učitelé bývají nejistí v tom,

jaké přínosy čtení pro učení žáků má či své formulované přesvědčení nepřeklápí v jednání. V této souvislosti zmiňují limitující vliv různých vnějších faktorů (počet žáků ve třídě, nezáměr žáků, nedostatek textů). Někteří učitelé hovoří o významu podpory rozvoje čtenářství žáků, ale jejich další výroky to buď nepodporují, či až vyvracejí. Ve výzkumu odpovídá tomuto přístupu šest učitelů, žádný z nich neuvádí spolupráci s jiným učitelem, pouze jeden uvádí zapojení školy do projektu podporujícího čtení, avšak neuvádí žádné své zapojení.

Typ B

Učitelé zastávající tento přístup jsou ve výzkumném vzorku zastoupeni nejméně, a to v počtu tří. Zařazují čtení **spíše nepravidelně, v kombinaci s určitým konkrétním záměrem**. Může to být důraz na **čtení nelineárních textů**, jako jsou různé tabulky, grafy nebo mapy („... nejsem si jistý žádnou „specifičností“ čtení v geografii. S výjimkou čtení map – jinde se uplatňuje minimálně, příp. grafů a tabulek – využívá se v menšině předmětů. Čtení map, nejen OZ, ale právě hlavně tematických, osobně považuji za nejdůležitější čtenářskou gramotnost.“ učitel K) nebo čtení textů, které rozvíjejí myšlení žáků a posilují důležité komunikační dovednosti žáků (např. argumentovat). Do tohoto typu přístupu zařazujeme i učitele, kteří realizují čtení textů se záměrem **podpořit systémové myšlení žáků** („Hypertext a jeho princip totiž není myšlen lineárně, není v něm dána hierarchie, tu činí až čtenář. Jinými slovy je to totéž, jako kdyby si při čtení knihy otevřel čtenář kteroukoli stranu, následně ji nedočetl, přeskočil na náhodnou další a tak dále, a přesto by to dávalo z jeho pohledu smysl. Tato geniální myšlenka ovšem nefunguje, pokud není čtenář seznámen s principy hierarchie; výsledkem je potom chaotické prohlížení stránek bez ladu a skladu, které je vším, jen ne něčím smysluplným. Novým zdrojům informací zkrátka chybí to, co mají knihy, posloupnost, která je dána někým, kdo někam směřuje a kdo ví, kam směřovat chce.“ učitel M). Činnosti žáků při práci s texty jsou v důsledku toho myšlenkově náročnější a **žáci se tak mohou aktivně zapojit do procesu učení** (např. proto, že vyhledávají primární zdroje dat, se kterými pak dále pracují). Je pravděpodobné, že kombinace čtení jako oživení výuky a aktivního zapojení žáků do procesu učení (včetně složitějších myšlenkových operací) může být umožněna tím, že učitelé žákům dávají prostor pro učení jak při čtení nelineárních textů, tak patrně i při jiných učebních příležitostech (např. během badatelského vyučování nebo výuky v terénu). Ani jeden z učitelů nehovoří o spolupráci či podpoře školy.

Typ C

Učitelé tohoto typu celkově věří ve význam čtení pro učení žáků a **vnímají čtení jako nástroj, který umožňuje žákům přemýšlet a zapojovat se do procesu svého učení** („... studenti se zdokonalují v práci s textem, studenti se při práci s textem aktivně zapojují do procesu učení, jinými slovy „škoda každé myšlenky, kterou řekne učitel“ učitel L). Zařazení čtení do výuky bývá časté, ale není zřetelně systematické, práce žáků s textem sleduje spíše myšlenkově méně náročné operace, náročnější aktivity učitel zařazuje spíše intuitivně. Četnost aktivního zapojení žáků je nižší, ale s tendencí ke zvyšování. Z výpovědí učitelů je **patrná větší či menší nejistota, jak oborové čtení realizovat** („Žáci svépomocí pochopí řešenou problematiku, nejsou odkázáni na výklad učitele, ale dokážou sami uvažovat nad tématem“, učitel Ch). Pravděpodobně je to ovlivněno tím, že na rozdíl od zahraničních kolegů nejsou vybaveni věděním o možnostech oborového čtení (jakým způsobem s žáky číst, jak vybírat a posuzovat texty). Ve výzkumu odpovídá tomuto typu přístupu sedm učitelů. O spolupráci a/nebo podpoře ze strany vedení školy hovoří čtyři z nich, další tři s nikým na škole ve spojení s rozvojem čtenářství žáků, nespolupracují.

Typ D

Učitelé odpovídající tomuto typu přístupu **vnímají čtení jako nedílnou součást výuky zeměpisu**. Jejich přesvědčení bývá opřeno jak o význam čtení pro aktivní učení žáků, tak o jeho přínos pro dosahování širšího spektra zeměpisných cílů¹⁷. Na rozdíl od předchozího typu doprovází zařazování čtení i **snaha o systematickost**. Ta se promítá za prvé v tom, že učitelé cíleně rozvíjejí některé čtenářské dovednosti, které pomáhají porozumět textům a dále s nimi pracovat („Žáci se učí přemýšlet v širších souvislostech, kriticky se dívat na věc, nebát se zveřejnit, případně po zjištění nových informací změnit názor ... zatím, myslím, spíš jen „pracuji s texty“, doposud jsem se cíleně nevěnovala rozvoji čtenářských strategií, začínám se učit s tím pracovat.“ učitel A) a za druhé v jejich přemýšlení nad potenciálem textu a potřebami žáků („Neumím si představit, že by se v zeměpise nečetlo. Nestavím čtení na učebnicovém textu, využívám různé texty z časopisů, z webu. Musím zjistit, jak je text náročný, porozumějí mu žáci? Je tam hodně cizích slov, jak jsou dlouhé věty, je složitý. Snažím se v každé hodině alespoň chvíli číst, alespoň odstavec. Číst různými způsoby. Nenechat to jenom na pouhém přečtení z učebnice. Musím vědět, proč to tam dávám, proč má dítě v té hodině číst. Jaké sleduji cíle. Cíle jsou dva – čtenářská gramotnost – vedu je ke čtení, i tím, co jim předkládám.“ učitel O). Tato snaha má logický dopad v **činnostech žáků, které vyžadují**

¹⁷ Nelze tvrdit, že by učitelé ostatních typů nevnímali propojení čtení a výuky zeměpisu, avšak toto propojení je odlišného typu. Buď není vědomé nebo spočívá v úzkém spektru zeměpisných cílů – například čtení pro získání nějakého izolovaného údaje (z mapy nebo z textu žák přečte, jak je hora vysoká).

myšlenkově náročnější operace a umožňují být žákům ve svém učení aktivní.

Učitelé také často zmiňují důraz na vzájemné učení žáků. Tento typ přístupu je dále charakteristický vnímáním sebe sama jako čtenáře a/nebo učitele, který je zodpovědný za rozvoj čtenářství žáků. Z odpovědí čtyř učitelů, kteří ve výzkumu odpovídají tomuto typu přístupu, vyplývá, že čtení napomáhá dosahování zeměpisných cílů a to způsobem, který podporuje aktivní učení žáků. O volné spolupráci bez významné podpory školy hovoří jeden učitel, ostatní tři pak uvádějí, že s někým dalším aktivně spolupracují a že rozvoj čtenářství je jednou z priorit jejich školy.

Po důkladné analýze odpovědí dvou učitelů bylo přistoupeno k rozhodnutí, že je nelze s jistotou a bez významného zkreslení jednoznačně zařadit k některému z výše uvedených typů. Odpovědi obou učitelů spojuje značná obecnost a stručnost jejich vyjadřování. Oba konstatují přínos čtení, avšak bez další konkretizace či zaujetí nějakého stanoviska, které by bylo vodítkem pro jejich rozřazení do stanovených typů.

Mezi jednotlivými typy přístupů nejsou ostré hranice, což je dáno komplexitou zkoumaného jevu a tím, že učitelé se mohou mezi jednotlivými typy přístupů během svého profesního učení posunovat. S oporou o složky a vztahy naznačené paradigmatickým modelem jsou jednotlivé typy přístupů doplněny vysvětlujícími **komentáři**, které se přímo nevztahují k zvoleným dvěma třídícím hlediskům (např. přesvědčení učitele o významu čtení). V důsledku toho je umožněno **nahlížet na vzniklou typologii v širších souvislostech**.

Paradigmatický model uvádí do vztahů **příčiny** vedoucí učitele k zařazování čtení; **podmínky**, které ho ovlivňují; **prostředí**, ve kterém učitel pracuje; a z toho vyplývající **strategie jednání** učitele o konečně **následky** jeho jednání, které pozorujeme v rozmanitých činnostech žáků. Paradigmatický model je zároveň prostředkem, který významně napomáhá individualizaci každého zkoumaného případu. Typologie přístupů naznačí, jaký typ přístupu odpovídá konkrétními učiteli, ale zkoumání vztahů a podob jednotlivých podmínek (kontextu), strategií jednání a následků umožní přístupu učitele lépe porozumět. Můžeme odhalit, co konkrétně vede učitele k zařazování čtení, v jakém prostředí pracuje, jak sám pociťuje přínosy čtení, jak na jeho jednání reagují žáci. Toto **strukturované přemýšlení** s následným propojením pomůže lépe porozumět tomu, **kde se učitel ve svém profesním učení v oblasti oborového čtení (a často nejen jeho) zrovna nachází a jaké nejbližší výzvy před sebou může mít**.

2) Čím jsou shody, resp. rozdíly mezi přístupy učitelů způsobeny?

Výše popsaná typologie přístupů učitelů k oborovému čtení vychází z rozdílných konkrétních podob dvou hledisek. Avšak **faktorů**, které ovlivňují přístup učitele, nalézáme s oporou o paradigmatický model více. Jsou **součástí příčinných, intervenujících podmínek a širšího kontextu**. Tyto faktory jsou vzájemně provázané a působí přímo či zprostředkovaně v různých fázích implementace oborového čtení. Konkrétní **podoba definovaných faktorů ovlivňuje učitelův přístup a jeho výsledné jednání, s dopadem na činnosti žáků**. Je proto podstatné zahrnout do porozumění přístupu učitelů i to, co je k zařazování čtení vedlo a vede, v jakém prostředí pracují a co vše má na jejich práci vliv.

Z výzkumu vyplývá, že učitele přivedou k zařazení čtení různé důvody, tj. **příčinné podmínky**. Učitelé nejčastěji hovořili o různých **významech čtení pro učení žáků** („Podle mého názoru si žáci snadněji zapamatují učivo, které prostudovali sami a diskutovali o něm mezi sebou“, učitel CH), ale uváděli i **význam pro učení se zeměpisným cílům**. V odpovědích se také často objevovalo, že čtení je prostředkem, který **oživuje výuku zeměpisu**. Odpověď paní učitelky A („Úplně prvním motivem bylo zatraktivnit výuku, aby hodiny víc bavily – žáky a určitě i mě. Zkusila jsem nabídnout jak témata jindy probíraná z učebnice – monzuny – tak i témata pouze okrajově související s probíranou látkou, které třeba reagují na nějakou aktuální událost.“) naznačuje, že cesta k hlubšímu zařazování čtení může u „pouhého“ oživení výuky skutečně začít. Oživení výuky může spočívat jak z hlediska obsahu (zajímavá či jinak pojatá tradiční témata – viz příklad výše), tak z hlediska formy výuky (aktivnější zapojení žáků: „Také si myslím, že dobře zvolený text může překvapit, často vyvolat další otázky, někdy i ty emoce.“, učitel N). Čtvrtým důvodem, který se v odpovědích učitelů objevoval (byť zřídka) byla **inspirace od kolegů nebo zaměření celé školy** („Částečně mě však ovlivnila i spolupráce s kolegyní při párové výuce. Kolegyně s texty hodně pracuje a naladila mě po návratu z mateřské dovolené tímto směrem.“, učitel N). V reálné situaci, jak ukazují i odpovědi učitelů, dochází ke **kombinaci různých příčinných faktorů**, které učitele přivedou k zařazení čtení do výuky zeměpisu. Častá byla kombinace snahy o zatraktivnění výuky a současně uvedení přínosu čtení pro učení žáků. V tomto směru přinesl výzkum **zajímavé zjištění**. Učitelé totiž jako přínos čtení, a to při současném zařazování čtení nepravidelně, pro zpestření výuky, uvádějí, že se žáci zapojují do procesu učení, učení probíhá jinou formou, žáci nad texty přemýšlejí. Mohlo by to znamenat, že těmto učitelům **schází hlubší znalosti o oborovém čtení**, o metodách práce s textem a jejich dopadech na učení žáků. Také by to mohlo znamenat, že **čtení je prostředkem, který učitelům otevírá prostor pro četnější zapojení žáků**

do procesu jejich učení. Nezbytné je stále nahlížet na čtení jako na budování významu z textu prostřednictvím čtenářových aktivit, které propojují text s jeho myslí.

Jakmile učitel zařadí čtení do hodin (y) zeměpisu, vstoupí do hry rozmanité **faktory, které ho v implementaci čtení ovlivňují.** V paradigmatickém modelu je možné je identifikovat v rámci kontextu a intervenujících podmínek. V disertační práci je **podoba kontextu** souborem konkrétní situace na škole, na níž učitel vyučuje. Zda na škole panuje klima podporující rozvoj čtenářství žáků či nikoliv. To může mít formu spolupráce mezi kolegy, podpory vedení školy s pomocí formulované vize rozvoje čtenářství. Neméně důležitá je také převažující kultura školy¹⁸, kterou Hattie (2012) považuje za nezbytnou součást trvalého zlepšování učení učitelů a žáků. Součástí **intervenujících podmínek** je řada faktorů, které mohou **zařazování čtení jak napomáhat, tak bránit.**

V Tabulka 5 jsou všechny **faktory zobrazeny**, a to s pomocí popisu dvou krajních poloh, mezi kterými existují plynulé přechody. Skutečnost, zda podoba určitého faktoru byla označena za podporující nebo limitující pramení jednak z diskutovaných teoretických východisek výzkumu a dále z dat a vzniklé typologie přístupů. Učitelé nikdy nehovořili o všech faktorech najednou, ale díky jejich zařazení do určitého typu přístupu předpokládáme působení faktorů, které jsme identifikovali z odpovědí dalších učitelů náležících do shodného typu. Často byl charakter faktoru vysuzován s pomocí vodítek ve výpovědích učitelů. Např. učitel P píše: *„V hodině je problém udržet studentovu pozornost a mnohdy čtení textu je jen automatické bezmyšlenkovité. Někdy se vlastně ani neví, o čem to bylo. Proto by to neměly být moc dlouhé texty. Práce tak na 10 – 15 minut.“* Z tvrzení učitele můžeme jednak vysuzovat, že nepozornost žáků je vnímána jako ohrožení, které zamezuje zařazovat čtení do hodin. Také však můžeme vysuzovat, že učitel práci s textem patrně nijak zvlášť nestrukturuje, nepracuje se čtenářskými cíli (napovídá tomu výrok „o čem to bylo“ a také poměrně nízká časová dotace, která omezuje hlubší přemýšlení žáků). U faktoru souhrnně označeným „typ využívaných textů“ na základě dat není možné jednoznačně určit jeho podporující a limitující podobu. Z odpovědí lze pouze odvodit, že dle učitelů podporující charakter mají texty, které umožňují žákům přemýšlet (např. texty, které obsahují různé úhly pohledu na daný problém). Opominout nelze také skutečnost, že mnoho učitelů zmiňuje nedostatek vhodných textů, resp. obtížnost jejich získávání.

¹⁸ Kultuře školy se v českém prostředí věnuje např. Pol (2002, 2008, 2013), Hloušková (2002, 2013), Novotný (2002, 2013), Zounek (2002), Lazarová (2013), Václavíková (2002)

Tabulka 5: Faktory ovlivňující učitele při zařazování čtení do výuky zeměpisu

Faktor	Podporující podoba	Limitující podoba
<i>Postoj vedení školy a kolegů k rozvíjení čtenářství žáků</i>	Podpora vedení školy a kolegů. Učitelé mezi sebou vyvíjejí spolupráci a vzájemně se inspirují.	Záporný či neutrální postoj vedení školy a kolegů. Učitelé spolu nespolupracují.
<i>Profesní připravenost učitele</i>	Učitel zná škálu čtenářských dovedností, pracuje s cíli, poskytuje zpětnou vazbu a trvale rozvíjí své profesní vědění a vidění. Využívá k tomu hodnocení výkonů žáků.	Učitel nezná možnosti využití čtenářských dovedností, nepracuje s cíli, neposkytuje zpětnou vazbu, nerozvíjí svou dovednost zařazovat texty do výuky.
<i>Přesvědčení učitele o významu čtení</i>	Učitel věří v přínosy čtení – pro rozvoj myšlení, rozvoj učení a také pro učení se zeměpisu.	Učitel je k přínosům čtení skeptický, čtení je spíše podružná činnost, oddělená od ostatních činností ve výuce zeměpisu.
<i>Role čtení při dosahování zeměpisných cílů</i>	Čtení je prostředkem výuky zeměpisu a/ nebo jedním z cílů výuky zeměpisu.	Čtení je doplňkovým nástrojem výuky zeměpisu, funguje jen jako oživující prvek výuky.
<i>Vztah mezi přesvědčením a jednáním</i>	Učitel má formulované přínosy čtení a vyvíjí strategie ke zvládnutí zařazování čtení do výuky.	Učitel je nejistý, má formulovány určité významy čtení, ale vztah mezi přesvědčením a jednáním je rozporuplný.
<i>Faktory na straně žáka (zájem/nezájem; pozornost; počet žáků ve třídě;</i>	Vnímány jako okolnosti, se kterými je třeba počítat a v závislosti na nich plánovat výuku.	Vnímány jako omezení nebo ohrožení.

<i>úroveň čtenářských dovedností apod.)</i>		
<i>Nedostatek textů</i>	Učitel pátrá po textech, přemýšlí nad tím, jaké texty a proč hledá.	Učitel je skeptický, nemá ujasněn cíl práce s texty, a v důsledku toho, i jaké texty hledá.
<i>Čas pro čtení</i>	Čtení je zařazováno často a pravidelně. Čas vymezený na samotné čtení a práci s textem má takový rozsah, aby umožnil žákům přemýšlet.	Čtení je zařazováno občas a nahodile. Čtení a práci s textem je dána omezená časová dotace, která stěží umožňuje žákům přemýšlet.

Pozn. pořadí faktorů uvedených v Tabulka 5 nereflexuje jejich význam ve spojení s oborovým čtením, byť se ukazuje, že zejména první dva faktory by pravděpodobně mohly mít významnější dopady na učení žáků

Výzkum přinesl i níže uvedená zjištění, která přesahují výzkumem stanovené otázky a zároveň nabízejí prostor pro jejich další zkoumání, ověřování a doplňování. Tato zjištění jsou souhrnně diskutována v rámci závěru.

- **Přístup učitelů zeměpisu k oborovému čtení zrcadlí preference v jejich celkové koncepci vyučování, která má rozmanité dopady na učení žáků. Ukazuje se, že čtení má potenciál stávající koncepce výuky proměňovat.**
- **Přístup učitele je ovlivněn řadou faktorů, které je nezbytné zviditelňovat. Výsledky naznačují, že významnou roli hraje charakter jeho profesního vědění, včetně přesvědčení a skutečnosti, nakolik je přesvědčení v souladu s jednáním.**

Výzkum zaměřený na prozkoumání přístupů učitele k oborovému čtení má **dvě omezení**. Během jednotlivých fází kódování bylo odhaleno, že **není sladěný pojmový aparát na straně výzkumnice a na straně učitelů** (co je to čtení, co je ještě text apod.) a že pro učitele je i v důsledku toho náročné vyjadřovat koncepční myšlenky do písemného dotazníku bez možnosti doptání se. Dále analýza dat s pomocí kódovacích technik zakotvené teorie **neumožnila identifikovat pojetí cílů výuky zeměpisu jako jeden z faktorů ovlivňujících zařazování čtení**. Odpovědi učitelů se pohybovaly jednak na

různých úrovních obecnosti. Nebylo možné jednoznačně definovat takové pojetí cílů geografického vzdělávání, které by prokazatelně čtení ve výuce podporovalo či limitovalo. Výzkum naopak odhalil, že dopad na zařazování čtení má skutečnost, zda je samotné čtení bráno učiteli jako přirozená a funkční součást výuky zeměpisu. Přesto je však možné předpokládat, že **pojetí cílů zeměpisného vzdělávání** (preferovaných dovedností) může mít na pojetí oborového čtení významný vliv. Po zkušenostech s písemným dotazníkovým šetřením se zdá vhodné využít spíše formy rozhovoru s důrazem na vyjasnění základních pojmů (znalosti, dovednost aj.).

3.2 Způsob hodnocení náročnosti textu učiteli zeměpisu

3.2.1 Design výzkumu

Přínosy čtení ve výuce zeměpisu jsou mimo jiné významně ovlivněny volbou textu, s kterým žáci pracují. S odkazem na teoretickou část je důležité volit texty, které žákům umožní se učit v závislosti na jejich aktuálních možnostech, potřebách a cílech výuky. Učitelé mohou volit a hodnotit texty podle množství hledisek, kvantitativních i kvalitativních. Cílem výzkumu bylo prozkoumat, jak učitelé hodnotí náročnost textů využitelných ve výuce zeměpisu. Na počátku výzkumu byla formulována následující hlavní výzkumná otázka:

Jak učitelé hodnotí náročnost textů využitelných ve výuce zeměpisu?

Podobně jako v případě prvního výzkumu určila neprobádanou tématu způsob šetření, a to formou **kvalitativního výzkumu**. Za výzkumný design byla zvolena **metoda zakotvené teorie** s využitím výzkumem stanovené typologie přístupů učitelů k zařazování čtení do hodin zeměpisu. Opět byl použit postup dle Strausseho a Corbinové (1999). Průzkum odborných zdrojů pomohl učinit vhled do problematiky a posléze upřesnit hlavní výzkumnou otázku formulací dvou otázek vedlejších:

1. **Podle kterých hledisek učitelé zeměpisu posuzují náročnost textů využitelných ve výuce zeměpisu?**
2. **Jakým způsobem učitelé zvažují širší souvislosti výběru a hodnocení náročnosti textů?**

Ve výzkumu bylo postupně osloveno 18 učitelů zeměpisu, o nichž bylo známo, že mají nějakou zkušenost se čtením textů ve své výuce. Jednalo se převážně o učitele s vazbami

na Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení a/nebo na projekty Pomáháme školám k úspěchu o. p. s.. Nebylo bráno v úvahu, jaké rysy zkušenost učitelů se čtením má. Například zda učitel zařazuje čtení pravidelně, jakým způsobem žáci s textem pracují, jak probíhá vyhodnocování jejich práce apod. Tento záměrný výběr byl v souladu s metodikou kvalitativních výzkumů (Švaříček, Šed'ová 2007) použit s ohledem na definované výzkumné otázky.

Víc než polovina (tj. 11) do výzkumu zapojených učitelů byla z víceletých gymnázií a zbývajících sedm vyučuje na základních školách. Jednalo se vždy o učitele s aprobací zeměpis. Sběr dat probíhal nejprve v letech 2013 – 2015. Učitelé odpovídali písemnou formou na devět otázek, z nichž tři se přímo týkaly výběru a způsobu hodnocení náročnosti textů využívaných ve výuce zeměpisu. Záměrně byly učitelům položeny dvě do značné míry podobné otázky, které mířily na prozkoumávání jejich přístupu k hodnocení náročnosti textů. První přímo směřovala k odhalení hledisek (*„Jaká kritéria pro posuzování obtížnosti odborného geografického textu považujete za důležitá?“*). Druhá byla širší a byla zaměřena na širší souvislosti výběru textu a hodnocení jeho náročnosti (*„Co ovlivňuje Váš přístup k výběru textu a hodnocení jeho obtížnosti?“*). Třetí otázka zjišťovala, zda učitelé volí přístup od textu nebo od cíle (*„Při plánování čtení: postupujete spíše od konkrétního textu nebo prodané téma a využívané dovednosti text hledáte?“*). Písemné šetření bylo zvoleno proto, aby si respondenti mohli dle své potřeby odpovědi na koncepční otázky promyslet.

Analýza dat proběhla ve třech fázích. V první fázi, tzv. **otevřeného kódování** byly slovo od slova prozkoumávány odpovědi učitelů a následně členěny na významové jednotky (slova, větné úseky, celé věty), které byly označeny pojmy. Tyto pojmy byly během analýzy postupně zobecňovány do kategorií. S pomocí těchto kategorií byla popsána **prvotní hlediska náročnosti textu** a také **prvotní charakter širších souvislostí**, které ovlivňují učitelovo hodnocení náročnosti textů. Z metodologického hlediska je důležité poznamenat, že data z obou otázek (a jejich interpretace) byla vztahována k první i druhé výzkumné otázce. Tj. nalezená hlediska náročnosti textu mají oporu ve výpovědích učitelů na obě dotazníkové otázky. Analogicky to platí i pro širší souvislosti provázející hodnocení náročnosti textu (kde navíc byla přidána analýza třetí dotazníkové otázky). Důvodem je skutečnost, že učitelé často přidávali další hlediska náročnosti textu či je zpřesňovali i v rámci druhé dotazníkové otázky (*„Co ovlivňuje Váš přístup k výběru textu a hodnocení jeho obtížnosti?“*) a opět v případě širších souvislostí učitelé mnohdy zvažovali potřeby žáka, cíle apod. již během odpovídání na první dotazníkovou otázku (*„Jaká kritéria pro posuzování obtížnosti odborného geografického textu považujete za důležitá?“*).

V druhé fázi, tzv. **axiálního kódování** bylo snahou nalezené kategorie (tj. jak hlediska náročnosti textu, tak naplňování širších souvislostí) propojovat, hledat mezi nimi možné příčinné vztahy. K tomu byl využit **paradigmatický model**, jehož podoba je oproti modelu vzniklém v prvním výzkumu, méně komplexní. Příčinu je možné hledat především v zúžení zkoumaného jevu. Přesto však byla konstrukce modelu shledána za podstatnou, protože umožňuje získat úplnější pohled s pomocí zobrazení vztahů a souvislostí. Jeho konkrétní naplnění ve výzkumu zobrazuje prostorové schéma na Obrázku X. Paradigmatický model vyjadřuje vztahy mezi ústředním jevem (tj. „hodnocení náročnosti textu“) a dalšími položkami, které jsou ve shodě se Straussem, Corbinovou (1998) definovány níže uvedeným způsobem. Jedná se o:

(a) příčinné podmínky, tj. podmínky či faktory, které vedou k výskytu jevu – zvolit text přiměřený žákům a/nebo cílům lekce a/nebo záměrům učitele

(b) intervenující podmínky, tj. podmínky či faktory, které souvisejí s přístupem učitele k hodnocení náročnosti textů (např. zvažování kvalitativních hledisek či faktorů na straně žáka)

(c) kontext, tj. podmínky či faktory popisující, v čem je jev zasazen – jaký převažující typ přístupu k oborovému čtení učitel zastává

(d) strategie jednání, tj. strategie učitele vyvinuté k realizaci hodnocení textů vedené nějakým záměrem za určitého souboru podmínek, v určitém kontextu

(e) následky jednání, tj. činnosti žáků spojené se čtením zvoleného textu. Jsou ovlivněny konkrétní strategií jednání učitele.

Pro popis kontextu byly využity výsledky prvního výzkumu, konkrétně vzniklá typologie učitelů zeměpisu. Rozhodnutí vychází z předpokladu, že způsob, jakým učitel propojuje oborové čtení s dosahováním zeměpisných cílů a jím deklarované činnosti žáků (specifikované podle jejich kognitivní náročnosti nebo/i podle četnosti aktivního zapojení žáků do procesu učení) je možné považovat za „soubor podmínek, za nichž jsou uplatňovány strategie jednání“ (Strauss, Corbinová 1999, s. 70).

Obsahem třetí fáze tzv. **selektivního kódování** bylo zjištěné závěry soustředit do smysluplného a vysvětlujícího celku, který s oporou o data umožní odpovědět na výzkumné otázky. Došlo k upřesnění vzniklých hledisek náročnosti textu (např. přeformulování některých kategorií) a způsobů, jak učitelé zvažují širší souvislosti

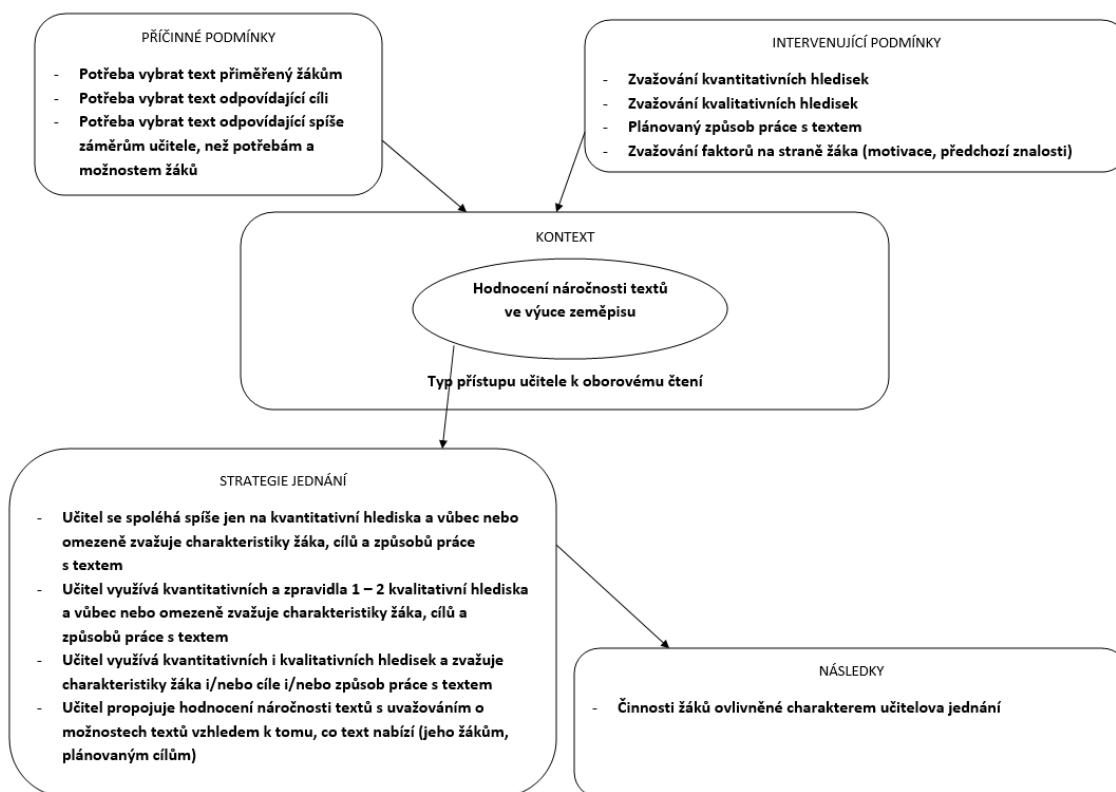
hodnocení náročnosti textů. Díky tomuto postupu byla zpřesněna položka „strategie jednání“ v paradigmatickém modelu.

3.2.2 Výsledky výzkumu

1) Podle kterých hledisek učitelé zeměpisu posuzují náročnost textů využívaných ve výuce zeměpisu?

Kódovací techniky zakotvené teorie umožnily identifikovat a upřesnit hlediska, která učitelé využívají při hodnocení náročnosti textu (Tabulka 6). V paradigmatickém modelu (**Obrázek 1**) se jedná o intervenující podmínky, které ovlivňují (spolu s kontextem a v závislosti na příčinných podmínkách) výsledné strategie jednání učitele a tím následně i činnosti žáků. Z celkového počtu **šesti hledisek** je možné **dvě z nich hodnotit jako kvantitativní** (délka textu a množství odborných výrazů), **ostatní pak spadají do skupiny kvalitativních hledisek**.

Obrázek 1: Paradigmatický model „Hodnocení náročnosti textů ve výuce zeměpisu“



Zdroj: vlastní tvorba

Tabulka 6: Hlediska hodnocení náročnosti textu využívaná učiteli zeměpisu

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Délka textu ▪ Četnost odborných výrazů ▪ Obsahové charakteristiky ▪ Atraktivita textu ▪ Přehlednost textu/strukturovanost/forma podání ▪ Formát a úprava textu /včetně nelineárních textů/ |
|---|

Zdroj: vlastní tvorba

Hledisko délky textu či délky vět v textu zvažuje osm učitelů. Někdy hovoří o souvislostech mezi délkou textu a postojem žáků („*Jako druhé kritérium bych zařadila délku textu, studenti by již od začátku četli s odporem, kdyby byl text dlouhý tři strany*“, učitel S).

Druhým kvantitativním hlediskem je **četnost odborných výrazů**, které ve výzkumu uvádí celkem deset učitelů. Identifikují jak množství cizích slov, tak odborných, zkratk či cizích místopisných jmen („... *množství odborných slov, množství zkratk, cizích místopisných jmen*“, učitel G). V jednom případě je dodán také význam vzájemného propojení těchto výrazů („... *počet a vzájemné propojení odborných, faktografických a numerických pojmů*“, učitel O). Zařazení více typů odborných slov (např. místopisná jména, zkratky) velmi pravděpodobně souvisí s charakterem zeměpisu, který toto širší spektrum výrazů využívá. Nabízelo by se i uvažovat nad tím, zda do těchto pojmů patří i slova, která sice nejsou ve své podstatě odborná, ale mají v zeměpisu specifické významy (např. doprava, funkce, jádro).

Hledisko obsahových charakteristik textu je prvním ze čtyř popsanych kvalitativních hledisek a zohlednilo ho ve svých odpovědích šest učitelů. Na obsah učitelé nahlíží jak z pozice „odborné“ („*obsah – co text nabízí*“, učitel L nebo „... *zda daný text dostatečně vytěžuje téma, obsahuje klíčové pojmy, myšlenky*“, učitel P), tak uvažují, nakolik je obsah textu žákům známý, jak souvisí s jejich zkušenostmi a čím bude či nebude pro žáky atraktivní. Hledisko týkající se obsahu textu vedlo již během zpracovávání dat ke zpochybňování dostatečnosti náhledu na texty jen skrze nároky, které na žáky kladou, což ovlivňuje charakter výsledného jednání učitele (viz Obrázek). Podrobněji je tato úvaha rozpracovaná v závěru výzkumu.

Atraktivita textu by sice mohla být i podskupinou obsahových charakteristik, nicméně je ve výzkumu uváděna samostatně jako druhé kvalitativní hledisko. Důvodem je skutečnost, že atraktivita může být dána i např. formou zpracování. Řada učitelů považuje atraktivitu textu za jeho významnou atributu, ať už danou obsahem textu (*„Hlavním kritériem je zajímavost, znám studenty, vím, co je zaujme“*, učitel R) nebo právě jeho zpracováním (*„... např. Smokey Mountain nebo Zika virus – nejprve žáci čtou v angličtině, kdyby to nebylo pro žáky zajímavé, nebyli by asi ochotní se věnovat nejprve anglickému textu“*, učitel A). Dva učitelé zmiňují i atraktivitu i ve vazbě na spíše náročnější texty (*„...ukázalo, že čím obtížnější text, tím více studenty práce baví, pravděpodobný vysvětlením je výzva, která je jim takto předložena“*, učitel M). Učitel M dále dodává, že spíše obtížnější texty zařazuje (pozn. učí na víceletém gymnáziu), ale upravuje práci s těmito texty, aby *„jejich obtížnost poněkud zlehčil“*. Úprava práce s textem ve výuce může například znamenat zařazení práce ve skupinách.

Třetí **kvalitativní hledisko** se týká způsobu, jakým je text strukturován. S odkazem na diskusi týkající se nejednotnosti v tom, co vše patří a nepatří do **struktury textu**, a jak jsou pojmy nazývány (Kapitola 2.3), je zde struktura pojímána velmi široce. Zahrnuje jak formu podání, tak samotnou strukturaci, případně i ucelenost nebo jednotu textu. Proto i výroky učitelů jsou v této kategorii velmi pestré a do určité míry odkazují i k jejich obecnějšímu pojetí výuky, jak je patrné z následujících dvou příkladů: *„Při výběru textu je pro mě důležité, aby byl jednoduchý a srozumitelný, ne moc dlouhý a jen základní informace, ne moc podrobností“*, učitel H a *„gradace – pokud se jedná o text, kde lze využít čtení s předvídáním (Centralia, Kryštof Kolumbus, pozn. paní učitelka cituje příklady lekcí s texty, které předvídání umožňují)“*, učitel A. Zdá se, že učitel H preferuje spíše výuku zeměpisu zaměřenou na získání základních znalostí a učitel A spíše výuku, kde žáci mohou myšlenky textu odhalovat sami. Dále učitelé hovoří o tom, jak je text zpracován (*„Důležité je, aby byl text populární /ne bulvární/, nevybírám odborné články /Acta geographica/“*, učitel R).

Poslední kvalitativní hledisko je **formát a úprava textu**, které ve výzkumu zahrnuje zejména přítomnost grafiky a její případné propojení s celistvým textem. Celkem šest učitelů uvádí jako hledisko náročnosti textů přítomnost nelineárních prvků jako jsou mapy, tabulky či obrázky. Vzhledem k tomu, že z výpovědí není zřejmé, zda náročnost spíše zvyšují či snižují, je možné usuzovat, že v tomto případě učitelé spíše chtěli vyjádřit, že se jedná o atributy textu, kterých si oni sami cení. Podrobněji je toto zjištění (společně se zjištěním u hledisek týkajících se obsahu) diskutováno v závěru výzkumu. Kromě přítomnosti různých nelineárních textů uvádějí učitelé hledisko přehlednosti textu.

2) Jakým způsobem učitelé zvažují širší souvislosti výběru a hodnocení náročnosti textů?

Na základě kódovacích technik bylo zjištěno, že učitelé zvažují do jisté míry tři prvky širších souvislostí, čtvrtý prvek pak významně ovlivňuje povahu výsledného jednání učitele. Učitelé zvažují: (i) **vliv osobnosti žáka**, či celé třídy, (ii) **způsob práce s textem** a ve dvou případech také (iii) **cíl práce s konkrétním textem**. Tyto prvky širších souvislostí bere v úvahu menší polovina učitelů (celkem osm). Zbývajících deset učitelů pak o faktorech na straně žáka, cílech a způsobů práce s textem buď nehovoří vůbec, nebo jen v náznacích, a to pouze v souvislosti s již diskutovanou atraktivitou textu a jejím vlivem na zapojení žáků do práce s textem. Jen tři učitelé zvažují způsob práce s textem a dva z nich i plánované cíle (jeden učitel hovoří o cílech práce s textem nezřetelně). Tito tři učitelé uvažují ve svých výpovědích jak v dimenzi kvantitativních, tak kvalitativních hledisek náročnosti textu, případně i o možnostech textu samotného (viz výpověď učitele A, Exkurz 5). Čtvrtým prvkem širších souvislostí výběru a hodnocení náročnosti textů je (iv) **záměr učitele**, který ho k výběru textu i hodnocení jeho náročnosti vede a který tedy následně například formuje konkrétní zvažování osobnosti žáka (zda učitel myslí na motivaci všech žáků či na zapojení co největšího počtu žáků do procesu čtení a učení).

Exkurz 5: Výpověď učitele A (kráceno)

„Cíl hodiny – co chci žákům zprostředkovat (odborné informace např. téma HDP, HNP, spotřební koš nebo třeba aktuálnost a zamyšlení ... Množství informací/hutnost textu/srozumitelnost „výkladu“ či souvislostí v textu ... Srozumitelnost – upravím si obsah či délku textu podle věku žáků, aby buď byl uchopitelný nebo naopak výzvou se s ním poprat ... Potřeba tématu, které je třeba nedostatečně/složitě/zpracováno v učebnici ... Atraktivita pro žáky/možnost zaujmout postoj/přispět k rozvoji osobnosti/spojení s jejich zkušenostmi ... Zajímavé souvislosti z přírody či společnosti.

... Asi mi trochu funguje intuice a odhad, co by mohlo fungovat a pro jak staré žáky a jsem ochotná dost hledat a brouzdat na internetu. Některá témata mám ve dvou úrovních – pro 6.,9.“

Zdroj: vlastní šetření

Osobnost žáka se projevuje například v jeho motivaci a zájmu, který učitelé zmiňovali. Často navazovali na výše formulované hledisko atraktivity textu, na které je možné také nahlížet jako na faktor, který může žáky motivovat k práci s textem. Dále učitelé zvažovali předchozí znalosti žáků, částečně také dovednosti („... *jací žáci jsou, jejich přístup k tématu a práci*“, učitel L) a jejich vztah k tématu („... *vztah tématu k životu žáků*“, učitel D). Někteří učitelé také uvažovali nad třídou jako celku a tím, jak ovlivňuje jejich rozhodování („*Kromě jiných faktorů se musí zohlednit individualita žáků. To, co má úspěch v jedné třídě, může skončit debaklem v třídě druhé*“, učitel J).

Cíl a způsob práce s textem zvažují tři resp. dva učitelé. Uvádějí „*jací žáci jsou, jejich přístup k tématu a k práci, způsob práce s textem*“, učitel L a „*cíl hodiny – co chci žákům zprostředkovat (odborné informace např. téma HDP, HNP, spotřební koš nebo třeba aktualitu a zamyšlení) ... gradace, pokud se jedná o text, kde lze využít čtení s předvídáním (Centralia, Kryštof Kolumbus).*“, učitel A.

Jak je popsáno výše, do širších souvislostí, kromě již zmíněných tří prvků, je řazen také (iv) **záměr učitele**. Aby nedocházelo k nejasnostem, je nutné odlišit „záměr učitele“ od již výše diskutovaného „cíle práce s textem“. Oba pojmy by bylo možné v jiném kontextu zaměňovat. Avšak v rámci výzkumu disertační práce je cílem práce s textem myšlen konkrétní učební cíl s daným textem v daný čas, zatímco záměr učitele úzce náleží učiteli a je zviditelněn v důvodech, které ho obecně k výběru a hodnocení náročnosti textů vedou. Výzkum v tomto ohledu naznačuje, že někteří učitelé uvažují při výběru a hodnocení náročnosti textů ve vazbě na potřeby a možnosti čtenáře, případně i konkrétnější cíle práce s textem („*Na další místo bych dala terminologii v textu použitou, odborná slova apod., je důležité zvolit správnou úroveň pro třídu*“, učitel S), další uvažují spíše v rovině toho, čeho chtějí s textem dosáhnout, ale není zřetelné, že jejich záměr je sladěn s žáky a konkrétnějšími cíli („*Při výběru textu je pro mě důležité, aby byl jednoduchý a srozumitelný, ne moc dlouhý a jen základní informace, ne moc podrobností*“, učitel H). Z druhé výpovědi je možné vysuzovat, že záměrem učitele je vybrat takový text, ze kterého žáci získají základní (a z hlediska učitele patrně i podstatné informace). Tato zjištění naznačují, podobně jako ve výzkumu zaměřeném na prozkoumání přístupů učitelů k oborovému čtení, že **do procesu hodnocení náročnosti textů se promítá i obecnou koncepci výuky učitele**. Výpověď učitele H naznačuje, že žáci s texty pracují spíše pasivněji, využívají myšlenkově méně náročné operace. Argument může spočívat v tom, že učitel omezením délky a podrobností (o kterých ve výpovědi píše) de facto nevytváří možnost pro hlubší přemýšlení nad textem, protože sám krátký a shrnutý text tyto

možnosti prakticky nenabízí. Záměr učitele tedy může, ale nemusí být v souladu s možnostmi a potřebami jeho žáků.

Během selektivního kódování bylo odhaleno, že je možné na základě toho, **zda učitel zvažuje výše uvedené širší souvislosti a nakolik využívá kvantitativních a případně i kvalitativních hledisek** náročnosti textů popsat odhadované **strategie jeho jednání** (viz obrázek paradigmatického modelu (**Obrázek 1**) a položka „strategie jednání“). Na základě tohoto pohledu je možné odlišit **čtyři** do jisté míry zobecněné **strategie jednání učitele**. **Za první** se učitel spoléhá převážně jen na kvantitativní hlediska (typicky délka textu) a vůbec či omezeně zvažuje širší souvislosti výběru a hodnocení náročnosti textů. **Za druhé** učitel využívá kvantitativní hlediska a 1 – 2 kvalitativní a podobně jako v předchozím typu jednání vůbec nebo omezeně bere v úvahu širší souvislosti. **Za třetí** učitel využívá obou typů hledisek a také zohledňuje širší souvislosti (zejména charakteristiky žáka). A **za čtvrté** učitel propojuje využití obou typů hledisek s uvažováním o možnostech textů vzhledem k tomu, co text nabízí. Do jisté míry by bylo možné konstatovat, že se jedná o prohloubené promýšlení širších souvislostí výběru a hodnocení náročnosti textů.

Jedna otázka v dotazníku směřovala k odhalení toho, jakým způsobem učitelé texty ve výuce vybírají. Zda postupují spíše od konkrétního textu nebo zda pro téma text vyhledávají. Výzkumem bylo zjištěno, že využití konkrétního (podnětného) textu volí 12 učitelů, 11 učitelů text vyhledává, z toho 5 učitelů využívá obě možnosti. Učitelé, vyjma jedné odpovědi své tvrzení určitým způsobem zdůvodňují, např. „Častěji využívám podnětný text a hledám využití ve výuce, v případě práce s tabulkami, grafy tyto druhy textů hledám k aktuálnímu tématu“, učitel L). Zajímavé je, že učitelé svoji odpověď někdy doplňují výrokem, ve kterém upozorňují na omezení (zejména nedostatek času), která jim brání ve využívání i druhé možnosti. Např.: „Postupujeme spíše od konkrétních textů, k vyhledávání případně vhodných textů bohužel není pro zeměpis vyčleněna dostatečná hodinová dotace, která by umožnila tuto časově náročnější (a jistě pro výuku přínosnější) možnost využít“, učitel M nebo „K danému tématu hledám následně vhodný text – druhý způsob by byl určitě snadnější – reagovat na aktuální článek v momentě, kdy na něj narazíme, ale nejde to vždy, časová dotace hodin a učební plány jsou neúprosné“, učitel J.

Výzkum přinesl i následující zjištění, která zároveň nabízejí prostor pro jejich další zkoumání, ověřování a doplňování.

- **Přístup učitelů k hodnocení náročnosti textu, nemusí být spojen jen úzce s jeho náročností, ale i s ohledáváním možností textu jako takového, či požadavků, které oni sami na text kladou.**

Oporou pro toto tvrzení jsou výsledky výzkumu, které byly již naznačeny (hledisko obsahových charakteristik a hledisko formátu a úpravy textu).

V rámci hledisek souvisejících s obsahem textu učitelé často přímo nehovoří, že zvyšují či snižují náročnost, ale že **poskytují určité příležitosti, podněty**. Tj. téma, jeho zpracování není primárně vztaženo k jeho náročnosti pro žáky, ale k možnostem, které poskytuje pro následné učení žáků. Např. „... obsah – co text nabízí“, učitel L, „Důležité je, aby text byl populární /ne bulvární/, nevybírám odborné články /Acta geographica/“, učitel R nebo „... rozsah/přesah tématu/mezioborové vztahy ... aktuálnost nebo nosná myšlenka přesahující předmět“, učitel A). Celkem šest učitelů se zmiňuje o **přítomnosti nelineárních textů**¹⁹ případně o jejich propojení se souvislým textem („podíl netextových informací“, učitel K nebo „množství a kvalita grafických prvků (grafy, mapy apod.)“, učitel C). Je pravděpodobné, že tento výsledek je ovlivněn zaměřením výzkumu na učitele zeměpisu, kde práce s nelineárními texty, mezi něž mapy, grafy či fotografie patří, je významnou součástí výuky zeměpisu. Opět se zdá, že učitelé nemají tolik na mysli, že by přítomnost nelineárních textů náročnost textu zvyšovala či snižovala, ale že **samotná přítomnost tohoto typu textů je pro zeměpis nepostradatelná**.

V reakci na tato zjištění a teoretická východiska výzkum naznačuje možnost **nepohlížet na text úžeji skrze hodnocení jeho náročnosti, ale rozšířit pohled na možnosti konkrétního textu jako takového**. Pátrat po tom, co text nabízí, jaký záměr s ním autor sledoval a jak se to „hodí“ pro konkrétní žáky a konkrétní cíle. Disertační práce obrací v této souvislosti pozornost k již diskutovanému specifickému nástroji, který tomuto řazení čtenáře a textu, pomáhá. Jedná se o **didaktický potenciál textu** (DPT), jehož obsahové a strukturní pojetí (Hausenblas 2012), je na základě výzkumu možné doplnit o geografická specifika (viz Tabulka 8).

Tabulka 7: Geograficko-didaktický potenciál textu

1. Smysl textu a autorský záměr (o co důležitého v textu jde)
<ul style="list-style-type: none"> • Jakým geografickým jevem, problémem, konceptem či velkou myšlenkou se text

¹⁹ Např. mapy, grafy či obrázky

<p>zaobírá? (Co má čtenář pochopit? Co má text se čtenářem udělat, v čem nás chce ovlivnit?)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Které pojmy a souvislosti text v dané problematice zahrnuje? • Jaký je vztah autora textu ke geografii?
<p>2. Čtenář a text (jak tento text patří k mým žákům)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Komu je text určen? (Komu může být prospěšný? Koho může přitahovat? Jakého čtenáře text předpokládá?) • Pomocí čeho přibližuje text svět geografie světa žáka? • Čím text umožňuje postupovat žákům badatelským způsobem? • Jaké znalosti a dovednosti (odborné, znalosti týkající se struktury textu) text vyžaduje? (zpráva z hydrometeorologického ústavu, statistická ročenka, reportáž apod.) • Jaké čtenářské dovednosti text vyžaduje? • Čím text pomáhá rozvíjet žakovu osobnost? Jsou v něm úseky, které umožňují aplikovat geografické poznatky do osobního rozhodování žáků? • Poukazuje text na něco, co je prací geografa? Co to je a jak to text zařizuje? • Co činí text důvěryhodným? (Které obsahové složky nebo výstavba textu svědčí o důvěryhodnosti a které ji narušují?)
<p>3. Žánr textu a způsob autorova podání</p>
<ul style="list-style-type: none"> • O jaký druh textu jde? (Jak jsou vybrány a uspořádány údaje? Jak zvolená forma textu slouží obsahu textu? Je rozpor mezi formou a obsahem sdělení?) • Je výstavba textu čtenářům známá, nebo s ní mají malou zkušenost? (Které oborové znalosti a dovednosti pomohou žákovi k tomu, aby textu lépe porozuměl?) • Jak text umožňuje nahlížet do způsobu vytváření geografických poznatků/závěrů (umožňuje text „číst o vědě“)? • Jakým způsobem pomůže text žákům porozumět, jak vypadá a funguje text využívaný geografů? • Jaké pasáže by pravděpodobně mohl vyhodnotit jinak „čtenář“ a jinak geograf? Čím jsou tyto pasáže pro výuku geografie důležité? • Čím (nejen obsahem, ale i výstavba textu) je text typickým pro geografii? (Řídí se text znalostmi a konvencemi tvorby zeměpisného poznání?) • Pomocí čeho text umožňuje budovat či aplikovat geografický způsob myšlení? (sleduje jev na různých měřítkových úrovních, dává do kontrastu více pohledů, propojuje fyzicko-geografickou a společensko-geografickou složku území, spojuje prostorové

<p>a časové analýzy apod.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Čerpá text z primárních nebo sekundárních zdrojů?
<p>4. Forma a jazykové prostředky textu ve vztahu k porozumění</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jaké pojmy potřebné k budování geografického slovníku text používá? (poloha, rozloha, měřítko, hospodářství, region, povodí apod.) • Kterým klíčovým místům a prostředkům musí čtenář dobře porozumět, aby odhalil smysl textu? (Čím by mohly být některé části textu pro čtenáře matoucí?) • Jaké grafické prvky typické pro geografii je možné v textu nalézt (mapy, satelitní snímky, grafy, kartodiagramy apod.)? Jak grafika těchto prvků pomáhá čtenářům lépe porozumět? (velikost písma, množství podrobností, využití barev, šípek, ikon apod.) • Jak spolu text a grafické prvky souvisejí? Dává toto propojení příležitost k budování nebo aplikaci geografického způsobu myšlení? • Jak souvisí text s dalšími texty? Odkazuje i k jiným textům, případně i nelineárním, které čtenář nemůže znát nebo chápat?

Zdroj: vlastní práce s oporou o Hausenblase (2012)

- **Zdá se, že i náročné texty mohou být, při jistém způsobu práce s nimi, pro žáky a jejich učení značně přínosné.**

Toto tvrzení je opřeno o výpovědi dvou učitelů, kteří popisují své zkušenosti se zařazováním náročnějších textů. Uvádějí, že pokud jsou náročné texty pro žáky atraktivní a zároveň se tomu uzpůsobí metody práce s textem, tak jsou tyto texty pro žáky zpravidla výzvou, se kterou se žáci poperou. Důležité je poznamenat, že jeden učitel působí na víceletém gymnáziu a druhý na základní škole. Práce s náročnějšími texty tedy patrně nemusí být omezena typem školy. Toto zjištění je v souladu s přístupem, který aktivně podporují Fisher et al. (2012) v reakci na tzv. „Goldilock rule“. Což volně přeloženo by mohlo znamenat „Ani těžký, ani lehký“ (míněno text). Autoři kritizují přístup odvozený od tohoto „pravidla“, který v praxi znamená, že žáci čtou texty, které mohou sami přečíst s minimální dopomocí. To však sebou nese řadu rizik, např.: (i) skutečnost, že žák zvládne text bezchybně přečíst, ještě neznamená, že mu rozumí, a zejména (ii) tento přístup omezuje zařazování takových textů, které žáci zvládnout přečíst s patřičnou dopomocí. Výzkumy, které autoři citují, navíc naznačují, že žáci se více učí z textů, které jsou pro ně výzvou. Tj. jsou mimo úroveň tzv. nezávislého čtení (podrobněji kapitola 2.3). Glasswell,

Ford (2010) k tomu dodávají, že je samozřejmě možné čtenářství žáků podporovat nabídkou textů, které jsou pro ně srozumitelné, i když čtou sami. Druhá cesta pak spočívá v promyšlené podpoře i při práci s texty, které pro žáky již tak snadné nejsou. Autoři tvrdí, že vytváření rovnováhy mezi těmito dvěma přístupy je rozhodující napříč snahou o podporu rozvíjení čtenářství.

Omezení výzkumu zaměřeného na způsob, jak učitelé hodnotí náročnost textů, se **týkají zejména použitých pojmů**. Prvním z nich je „**obtížnost**“, resp. „**náročnost textu**“. V otázkách z dotazníku byl použit termín „obtížnost“, avšak během postupu zpracovávání disertační práce bylo přistoupeno k použití pojmu náročnost, který více odpovídá východiskům výzkumu. Autorka práce si je vědoma rizika pramenícího z využití dvou odlišných pojmů (v dotazníku a disertaci), avšak považuje toto riziko za poměrně nízké, a to s ohledem na jeho velmi pravděpodobnou nejednotnost pochopení i mezi učiteli zeměpisu. Jinými slovy řečeno je pravděpodobné, že by učitelé odpověděli podobně, pokud by v dotazníku byl použit termín „náročnost“. Druhým je pak pojem „**geografický text**“. Použití termínu „geografický text“ v dotazníkové otázce mohlo do jisté míry zkreslit odpovědi učitelů, kteří si pod ním představili ryze odborné texty, nikoliv pak texty populárně naučné či publicistické. Termín „geografický text“ byl během výzkumu teoreticky prozkoumáván a bylo zjištěno, že daleko užitečnější a odpovídající je termín „text využitelný ve výuce geografie“. Avšak nedošlo již k jeho nahrazení v dotazníku, aby bylo možné pracovat s jedním souborem dat.

4 ZÁVĚR

Kapitola věnovaná závěru je strukturována do dvou částí. První část shrnuje odpovědi na položené výzkumné otázky, druhá diskutuje širší výzkumná zjištění, které zároveň vztahuje k profesnímu učení učitelů.

4.1 Shrnutí výzkumných zjištění

4.1.1 Přístupy učitelů zeměpisu k oborovému čtení

Výzkum odhalil, že mezi přístupy učitelů zeměpisu k oborovému čtení je možné identifikovat určité shodné rysy, které umožnily tvorbu typologie přístupů učitelů k oborovému čtení. Členění přístupů vychází ze dvou hledisek, která mají oporu v paradigmatickém modelu (Obrázek) a výchozích předpokladech. **Za prvé jde o způsob, jak učitel propojuje čtení s dosahováním zeměpisných cílů.** Zda je čtení spíše

náhodným prvkem výuky, který je zařazován pro zpestření výuky či zda je čtení zařazováno častěji a slouží jako nástroj umožňující žákům přemýšlet nebo i zda učitel propojuje zeměpisné a čtenářské cíle. **Za druhé třídící hledisko** bylo zvoleno učitelovo obecnější pojetí výuky, které se projevuje v **zamýšlených činnostech žáků**, definovaných jednak úrovní myšlenkových operací, a dále **četností aktivního zapojení žáků do procesu učení**. Vzhledem ke komplexitě zkoumané problematiky nabízely výsledky selektivního kódování i další třídící kritéria. Ta byla následně použita k upřesnění jednotlivých typů a současně se stala základem faktorů, které odlišnosti mezi přístupy způsobují a tím následně ovlivňují způsob zařazování oborového čtení do výuky zeměpisu.

Výsledné typy přístupů jsou čtyři a náleží jim neutrální označení A, B, C a D (viz Tabulka 4). Ve vazbě na prvně formulované hledisko se přístup učitele se projevuje v tom, že **čtení zařazuje do výuky zeměpisu občas a nepravidelně**. Žáci pak jsou ve svém učení buď **spíše méně aktivní**, což sebou nese i převážné zařazování kognitivně méně náročnějších operací **nebo je patrné jejich častější aktivní zapojení do procesu učení**, které doprovází i myšlenkově náročnější postupy (často s využitím různých nelineárních textů včetně map). Přístup učitele se ale také projevuje v tom, že **čtení zařazuje častěji a více či méně systematicky**. Obdobně jako v již popsaném případě jsou **žáci spíše méně aktivní** (s využitím myšlenkově méně náročných operací) **nebo je patrné jejich časté aktivní zapojení do procesu učení** s využitím i myšlenkově náročnějších postupů. Mezi jednotlivými typy přístupů nejsou ostré hranice, což je dáno komplexitou zkoumaného jevu a tím, že učitelé se mohou mezi jednotlivými typy přístupů během svého profesního učení posunovat. Ve výzkumu chybí „nulový typ“, který ale pravděpodobně neexistuje, jelikož do čtení zařazujeme i čtení map.

Učitelé při výběru a hodnocení textů vycházejí prakticky stejně často jak z textů, které zrovna mají k dispozici a považují je za podnětné a vytvářejí pro ně pak příležitost ve výuce, tak pro dané téma či různorodé oborové vzdělávací cíle texty vyhledávají. Někteří (celkem pět učitelů) využívají stejně často obě možnosti v závislosti na okolnostech. Například pokud učitel nalezne text s aktuálním tématem, tak pro něj vytvoří ve výuce příležitost nebo naopak jsou témata, která v učebnicích chybějí a učitel tak pro ně vytváří příležitost s využitím jiných textů.

Komplexitu přístupu učitele je možné zkoumat s pomocí paradigmatického modelu. Tento model uvádí do vztahů příčiny vedoucí učitele k zařazování čtení; podmínky, které ho ovlivňují; prostředí, ve kterém učitel pracuje; a z toho vyplývající strategie jednání učitele a konečně následky jeho jednání, které pozorujeme v rozmanitých činnostech žáků.

Paradigmatický model je zároveň prostředkem, který významně napomáhá individualizaci každého zkoumaného případu. Typologie přístupů naznačí, jaký typ přístupu odpovídá konkrétními učiteli, ale zkoumání vztahů a podob jednotlivých podmínek (kontextu), strategií jednání a následků umožní přístupu učitele lépe porozumět. Můžeme odhalit, co konkrétně vede učitele k zařazování čtení, v jakém prostředí pracuje, jak sám pociťuje přínosy čtení, jak na jeho jednání reagují žáci. Toto **strukturované přemýšlení s následným propojením pomůže lépe porozumět tomu, kde se učitel ve svém profesním učení v oblasti oborového čtení (a často nejen jeho) zrovna nachází a jaké nejbližší výzvy před sebou může mít.**

4.1.2 Faktory ovlivňující přístupy učitelů zeměpisu k oborovému čtení

S oporou o navržený paradigmatický model týkající se zkoumaného jevu byly definovány i **faktory, které rozdíl mezi přístupy učitelů způsobují a dále formují.** Tyto faktory mají v paradigmatickém modelu (Obrázek 1) buď podobu příčinných či intervenujících podmínek nebo kontextu, ve kterém učitel pracuje. **Výzkum** nepřináší soupis podporujících či limitujících faktorů, ale **navrhuje pohlížet na faktory tak, že nabývají buď podporující či limitující podoby** (Tabulka 5). Podobně nahlízejí na faktory, byť v souvislosti s organizačním učením, Lazarová et al. (2012). Uvádějí, že záleží na konkrétní situaci. Dokonce je možné, že faktor, který je u jednoho učitele považován za překážku učení, působí u jiného jako stimul ke změně. Například nezáměr žáků může vyvolat buď opatrné zařazování čtení, které patrně nepovede k zapojení žáků nebo naopak vyhledávání takových textů a způsobů práce s nimi, které zájem žáků zvýší.

Významným faktorem, který ovlivňuje učitele ve způsobu zařazování čtení do hodin zeměpisu, je považován **širší kontext prostředí školy.** Tento závěr je opřen o výzkumná data, z kterých plyne, že žádný z devíti učitelů, kteří čtení zařazují občas a nepravidelně (typ A, typ B) neuvádí spolupráci s kolegy či přímou podporu vedení školy. Naopak sedm učitelů z jedenácti, kteří čtení zařazují často s tendencí k systematickosti uvádí aktivní spolupráci (inspiraci, výuku v tandemu) s kolegy a zaměření školy podporující čtenářství žáků. Kolegiální spolupráce je důležitou součástí profesního učení učitelů, o které hovoří řada autorů. Například Janík et al. (2016) ve spojení s využitím učících se komunit, Timperley (2011) ve spojení s analýzou prací žáků a odhalováním dalších potřeb nebo i Levinovo (2008) východisko, že pro zlepšování každodenní výuky je nutná spolupráce a zapojení učitelů napříč školou.

4.1.3 Hlediska náročnosti textů využitelných ve výuce zeměpisu

Podobně jako v případě prvního výzkumu byl během axiálního kódování vytvořen paradigmatický model, který dává do souvislosti zkoumaný jev, tedy „Hodnocení náročnosti textů ve výuce zeměpisu“. Pro popis kontextu byla využita typologie přístupů učitelů k oborovému čtení, která byla popsána v rámci prvního výzkumného šetření. Zkoumaná hlediska, která učitelé používají k hodnocení náročnosti textů, jsou součástí intervenujících podmínek. S pomocí jednotlivých kódovacích postupů bylo postupně **odhaleno celkem šest hledisek**. Dvě hlediska jsou kvantitativní povahy (délka textu a četnost odborných výrazů). Čtyři hlediska jsou povahy kvalitativní (obsahové charakteristiky textu, atraktivita textu, přehlednost textu, formát a úprava textu). Neznamená to však, že by je v souhrnu využívali všichni učitelé. **Jednotliví učitelé nejčastěji zmiňovali kvantitativní hlediska a pokud kvalitativní, tak většinou 1 – 2.** Nejčastěji citovaných kvalitativním hlediskem byla atraktivita textů, které spočívá jak v obsahu, tak ve formě zpracování textu. Soupis dalších hledisek přináší Tabulka 6.

4.1.4 Širší souvislosti výběru a hodnocení náročnosti textů využitelných ve výuce zeměpisu

Výzkumem bylo zjištěno, že učitelé zvažují do jisté míry tři prvky širších souvislostí, čtvrtý prvek významně ovlivňuje povahu výsledného jednání učitele. Učitelé zvažují: (i) **vliv osobnosti žáka**, či celé třídy, (ii) **způsob práce s textem** a ve dvou případech také (iii) **cíl práce s konkrétním textem**. Tyto prvky širších souvislostí bere v úvahu menší polovina učitelů (celkem osm). Zbývajících deset učitelů pak o faktorech na straně žáka, cílech a způsobů práce s textem buď nehovoří vůbec, nebo jen v náznacích, a to pouze v souvislosti s již diskutovanou atraktivitou textu a jejím vlivem na zapojení žáků do práce s textem. Jen tři učitelé zvažují způsob práce s textem a dva z nich i plánované cíle (jeden učitel hovoří o cílech práce s textem nezřetelně). Tito tři učitelé uvažují ve svých výpovědích jak v dimenzi kvantitativních, tak kvalitativních hledisek náročnosti textu, případně i o možnostech textu samotného (viz výpověď učitele A, Exkurz 5).

Čtvrtým prvkem širších souvislostí výběru a hodnocení náročnosti textů je (iv) **záměr učitele**, který ho k výběru textu i hodnocení jeho náročnosti vede a který tedy následně například formuje konkrétní zvažování osobnosti žáka (zda učitel myslí na motivaci všech žáků či na zapojení co největšího počtu žáků do procesu čtení a učení). Výpovědi některých učitelů naznačují, že začlenění kvantitativních a kvalitativních hledisek náročnosti textu a případně i některých prvků širších souvislostí (způsob práce s textem)

bez toho, že záměr učitele je navázán na možnosti a potřeby žáků, nezaručuje, že vzdělávací působení učitele bude mít větší dopad na učení žáků.

Zvažování osobnosti žáka, cílů a způsobů práce s textem je možné považovat za hlavní příčinou skutečnosti, že na náročnost textu je možné do značné míry nahlížet jako na relativní charakteristiku. Ten samý text může být pro jedny a ty samé žáky hodnocen jako náročnější pro určitý cíl než pro jiný (například vyhledávat v textu informace ve srovnání s formulováním autorova stanoviska). Zjednodušeně řečeno **zmíněné širší souvislosti jsou tím, co ve finále „tvaruje“ do konečné podoby náročnost textu.** Jsou to charakteristiky, které se liší v závislosti na konkrétním použití textu (délka textu je stále stejná – je to například čtenářská zdatnost žáků, která rozhoduje, zda text bude učitelem hodnocen jako přiměřený nebo příliš náročný).

Během selektivního kódování bylo odhaleno, že je možné na základě toho, **zda učitel zvažuje výše uvedené širší souvislosti a nakolik využívá kvantitativních a případně i kvalitativních hledisek** náročnosti textů popsat odhadované **strategie jeho jednání** (viz **Obrázek 1** a položka „strategie jednání“). Na základě tohoto pohledu je možné odlišit **čtyři** do jisté míry zobecněné **strategie jednání učitele**. **Za první** se (i) učitel spoléhá převážně jen na kvantitativní hlediska (typicky délka textu) a vůbec či omezeně zvažuje širší souvislosti výběru a hodnocení náročnosti textů. **Za druhé** (ii) učitel využívá kvantitativní hlediska a 1 – 2 kvalitativní a podobně jako v předchozím typu jednání vůbec nebo omezeně bere v úvahu širší souvislosti. **Za třetí** (iii) učitel využívá obou typů hledisek a také zohledňuje širší souvislosti (zejména charakteristiky žáka). A **za čtvrté** (iv) učitel propojuje využití obou typů hledisek s uvažováním o možnostech textů vzhledem k tomu, co text nabízí. Do jisté míry by bylo možné konstatovat, že v případě této strategie jednání jde současně o prohloubení promýšlení širších souvislostí výběru a hodnocení náročnosti textů.

4.2 Diskuse výzkumných zjištění v kontextu profesního učení

Výzkumné šetření disertační práce přineslo výše diskutované odpovědi na čtyři vedlejší výzkumné otázky. Cílem disertační práce je také rozšířit expertní poznání v problematice oborového čtení a přispět tak k dalšímu vzdělávání učitelů. Následující výzkumná zjištění jsou proto diskutována k podmínkám a možnostem profesního učení učitelů. Některá konstatování tak mohou být i podnětem dalších směrů výzkumu v oblasti oborového čtení.

- **Přístup učitele zeměpisu k oborovému čtení zrcadlí preference v jeho obecné koncepci vyučování, která má rozmanité dopady na učení žáků. Zdá se, že oborové čtení by mohlo ovlivnit proměnu této stávající koncepce výuky.**

Nalezení a formulaci tohoto tvrzení výrazně pomohlo vytvoření paradigmatických modelů, které oba zkoumané jevy zobrazují v souvislostech a vztazích. O koncepci výuky vypovídají zejména deklarované činnosti žáků. Pokud učitel preferuje spíše **výuku „encyklopedického“ charakteru**, při které jsou žáci méně myšlenkově aktivní a spíše jsou jen pasivními příjemci hotových faktů či zajímavých informací, pak **čtení bývá na okraji zájmu učitele**, případná četba žáků je vedena k vyhledávání faktů. Na náročnost textu učitel pohlíží často přes kvantitativní hlediska a **nebere v úvahu širší souvislosti výběru a hodnocení náročnosti textu** (např. způsob práce s textem). Jeho záměr, který hodnocením náročnosti textů sleduje, může být do značné míry odpojen od možností a potřeb jeho žáků. Záměrem učitele často bývá „oživit“ výuku zeměpisu. Zvolené texty tak v konečné fázi prakticky aktivní učení žáků neumožňují (např. text je krátký, příliš shrnutý). V opačném případě, kdy učitel preferuje činnosti žáků, které vyžadují jejich vyšší zapojení do procesu učení se zeměpisu a prostřednictvím studia zeměpisu i dalších mezioborových dovedností (např. spolupracovat), je tento záměr promítnut i do způsobu čtení textů a jejich dalšího využití. Učitel uvažuje nejen o tom, čím je text náročný, ale i o možnostech a potřebách jeho žáků, cílech a způsobů práce s textem. Mezi těmito dvěma vyhraněnými typy existuje množství přechodných variant. Pearson et al. (2010) považují z hlediska dopadů na učení žáků za **nejpřínosnější takový přístup učitelů, který umožňuje žákům provádět reálné praktické činnosti** (tzv. hands on) a **současně využívat čtení a psaní jako nástrojů nezbytných pro osvojení dalších specifík oboru**. Citovaní autoři své názory opírají o řadu projektů (např. Science IDEAS, Guided Inquiry supporting Multiple Literacies), jejichž společným pojítkem je důraz na propojení badatelsky orientované výuky se zařazováním čtení a psaní. Tomuto přístupu se nejvíce přibližuje vymezený typ D.

Výzkum neumožnil rozpoznat, zda je možné nalézt kauzální vztahy mezi pojetím výuky zeměpisu a pojetím oborového čtení²⁰. Zejména proto, že odpovědi učitelů se pohybovaly na různých úrovních obecnosti. Nebylo možné jednoznačně definovat takové pojetí cílů geografického vzdělávání, které by prokazatelně čtení ve výuce podporovalo či limitovalo. Výzkum naopak odhalil, že dopad na zařazování čtení má skutečnost, zda je samotné čtení bráno učiteli jako přirozená a funkční součást výuky zeměpisu. Přesto je však možné

²⁰ Kódovací techniky umožnily rozpoznat charakter pravděpodobného propojení výuky zeměpisu s využíváním čtení, čehož bylo využito při tvorbě typologie.

předpokládat, že **pojetí cílů zeměpisného vzdělávání** (preferovaných dovedností) může mít na pojetí oborového čtení významný vliv. Po zkušenostech s písemným dotazníkovým šetřením se zdá vhodné využít spíše formy rozhovoru s důrazem na vyjasnění základních pojmů (znalosti, dovednost aj.).

Učitelé, kteří ve výzkumu odpovídají přístupu typu A a typu C mají společnou určitou nejistotu ve využívání čtení ve výuce zeměpisu při současném vnímání čtení jako příležitosti pro sebe volit jinou formu výuky a jako příležitosti pro žáky zapojit se aktivně do procesu učení. V případě učitelů typu A se nejistota projevuje tím, že v dalších částech svých výpovědí své tvrzení nepodporují argumenty, či ho až popírají (záměrem učitele je nahodile zatraktivnit výuku, zadat čtení na doma, číst krátké, shrnuté texty apod.). V případě některých učitelů typu C je nejistotu možné vysuzovat ze způsobu zařazování čtení, které se sice děje poměrně často, ale nesystematicky, spíše intuitivně a činnosti žáků spojené s textem jsou převážně myšlenkově méně náročné. Zdá se tak, že **čtení** nejen zrcadlí učitelovy preference v koncepci vyučování, ale **mohlo by představovat nástroj, který umožní učitelům měnit koncepci výuky tak, že předávají učení z jejich rukou do rukou žáků**. Tato skutečnost je u žáků doprovázena zapojováním náročnějších myšlenkových operací. U učitelů typu A by patrně šlo v první řadě o nacházení příčin, proč jejich přesvědčení není překlápáno do jednání. U učitelů typu C pak rozšiřování profesního vědění v oblasti oborového čtení a hledání cest, jak přecházet od jednoduššího „zapamatování“ k dalším dovednostem. Zároveň to ale neznamená, že by učení se faktům (které je spojováno s jejich zapamatováním) nebylo důležité, ale není efektivní, zůstat jen u něho. Jak píší Frey et al. (2016) učení se skládá jak z povrchového porozumění, hlubšího porozumění, tak dovednosti přenášet získané vědomosti na další témata, do osobního života. Navíc čtenářské postupy žáci mohou následně používat i ve chvílích, kdy v oboru přímo nečtou. Ať už se jedná o jejich význam v samotném učení se nebo i v tom, že řada čtenářských postupů jsou zároveň postupy, které se používají v rámci zdůvodňování ve vědě (Pearson et al. 2010).

S oporou o paradigmatický model je možné i vyslovit domněnku, že následky jednání, tj. činnosti žáků by mohly zpětně ovlivňovat příčiny jednání, tj. důvody, které učitele k zařazování čtení vedou. Pokud by práce s textem měla za určitých podmínek a v určitém kontextu pozitivní dopady na učení žáků, pak by to učitele mohlo podněcovat k častějšímu zařazování čtení.

- **Přístup učitele je formován jeho profesním věděním a viděním. Zdá se, že přesvědčení učitele (a zdroj jeho přesvědčení) hraje v přístupu učitele**

a následně jeho výsledném jednání významnou roli. Pro profesní učení učitele je důležité zviditelňovat nejen jeho předchozí znalosti, ale i přesvědčení a další více či méně skryté složky jeho profesního vědění.

Disertační práce zkoumá oborové čtení prostřednictvím přístupů učitelů, které definuje pomocí tří základních složek profesionality učitele, a to: profesního vědění, vidění a jednání. Profesní vědění je složeno jak z různorodých explicitních znalostí, dovedností tak z řady spíše skrytých myšlenkových struktur, jako je přesvědčení učitele, jeho tacitní znalosti či osobní teorie. **Výzkum naznačil (i) nesoulad mezi přesvědčením učitele o přínosech čtení ve výuce zeměpisu a jeho jednáním a (ii) vliv limitovaného a nedostatečně reflektovaného profesní vědění týkajícího se nejen oborového čtení.** Data z výzkumu dokládají, že oba jevy jsou ve vzájemném oboustranně působícím vztahu, který současně může významným způsobem ovlivňovat proces profesního učení učitele.

Zmíněný **nesoulad mezi tím, že někteří učitelé zeměpisu sice zmiňují přínosy čtení ve výuce, ale následně je nepřeměňují v jednání,** může pramenit ze dvou příčin:

- Za prvé **mohou učitelé cítit potřebu odpovídat, tak jak se od nich očekává.** Konkrétněji řečeno, vnímá-li učitel současný důraz na rozvoj čtenářské gramotnosti v Česku, pak se může domnívat, že je „vhodné“ se k tomuto směru přidat, byť tento názor sám učitel nesdílí. K podobným závěrům dochází např. Milner et al. (2012). Učitelé účastníci se jejich výzkumu, otevřeně hovoří o tom, že danou změnu (pozn. způsob výuky oborů ve vazbě na konkrétní státní iniciativu) podporují a považují ji za užitečnou, ale souběžně udávají množství překážek, které jim v tom brání. Výsledky naznačují, že vlastní přesvědčení učitelů je „upozaděno“, jejich výsledné jednání je více ovlivněno tím, co si oni sami myslí, že se od nich očekává. Vliv konkrétního zaměření vzdělávací politiky na profesní vidění učitelů (které je s jejich věděním úzce spojeno) udávají ve své stati s oporou o zahraniční výzkumy Minaříková et al. (2014). Učitelé si všímají ve výuce jevů, o kterých si myslí, že si jich mají všimnout, nikoliv, že to oni sami považují za důležité.
- Druhou příčinou, proč učitelé nejednají v souladu s jejich přesvědčením, je možné **hledat v jejich nedostatečném profesním vědění.** Výsledky obou výzkumů disertační práce naznačují, že se patrně jedná jak o vědění týkající se přímo oborového čtení, tak obecně o dovednosti učitelského řemesla. Učitel, který se rozhodne zařadit čtení do výuky (nejen zeměpisu), se může potýkat s řadou nesnází, které každou změnu v koncepci výuky doprovázejí. Oporu lze nalézt v práci Hutnera, Markmana (2016) a Korthagena (2011), kteří upozorňují na vliv rozmanitých faktorů vnějšího

prostředí, které mohou brzdit uplatňování jistého přesvědčení v praxi. Uvedeno do praxe, učitel může být přesvědčen o významu čtení, ale například čtenářská nepřipravenost jeho žáků mu v tom může bránit. V této fázi nastává potřeba získat určité profesní vědění, které učiteli pomůže danou situaci zvládnout a bude mít pozitivní dopady na učení jeho žáků. Na základě dlouhodobé spolupráce autorky disertační práce s několika učiteli, kteří byli zařazeni do výzkumu, je možné tvrdit, že učitelé se mohou v rámci jednotlivých typů přístupů posunovat. Zdá se, že významným faktorem je přísun „nových informací“, které jsou však prozkoumávány a napojovány na jejich praxi. Neméně důležitá se ukazuje podpora kolegů a/nebo vedení školy a jejich zaměření na práci s cíli a hodnocení žakovských výkonů. Všechny tři podmínky jsou spojeny také se změnami v přemýšlení učitelů. Nejde jen o narůstající znalosti, ale i o změny v jejich přesvědčení, které vytvářejí jiné nastavení mysli a představbu jejich stávajících osobních teorií. Mohlo by se jednat o vhodný cíl výzkumu, který by se opíral o hloubkové poznání profesní cesty několika učitelů zeměpisu, kteří mají se čtením bohaté zkušenosti a čtení je trvalou součástí jejich výuky. Výzkum **by mohl zkoumat, které faktory přispěly k vybudování role čtení v hodinách zeměpisu.** Bylo to dáno zvýšeným zájmem žáků? Spoluprací s kolegy? Zkoumáním žakovských výkonů a v návaznosti na nich úprava výuky? Jakým způsobem můžeme zjistit, že výuka vede k pozitivním dopadům na učení žáků?

Limitované a nedostatečně reflektované profesní vědění učitele vede k již uvedeným obtížím s projevením se přesvědčení v jednání, ale také k omezenému rozpoznávání důvodů, které za daným přesvědčením či podobnými myšlenkovými konstrukty (tacitní znalosti, osobní teorie) stojí. Tato skutečnost má značné dopady na další profesní učení učitele. Van Es, Sherin (2005, in Janík et al. 2014) upozorňují například na to, že je třeba rozlišovat mezi hodnocením situace, které je založeno spíše na přesvědčení, a interpretací situace, která se opírá o určité důkazy. S oporou o práce Timperley (2011a) věnované osobním teoriím se zdá podstatné pátrat po tom, z čeho učitelé čerpají argumenty pro to, co si myslí, v co věří, kam směřují. Jejich přesvědčení, názory ovlivňují nejen podobu cílového stavu, ale i prostředky, kterými ke kýženým výsledkům směřují. Exkurz 5 popisuje dvě konkrétní situace z odlišných oblastí pedagogického výzkumu, které dokládají, jak dalece je způsob směřování k určitému chtěnému stavu ovlivněn důvody, které stojí za určitou podobou cílového stavu (v případě ontarijské vzdělávací reformy se jedná o „zlepšení výuky“, u Afflerbacha (2013) pak o „profilu úspěšného čtenáře“). V případě oborového čtení by se nabízelo zkoumat, proč je pro učitele důležitým přínosem čtení zatraktivňování výuky. Proč je to významné? V čem zatraktivnění výuky spočívá? Je

totiž pravděpodobné, že učitel následně s oporou o tento způsob implementace oborového čtení volí určité texty, způsoby práce s nimi aj., aniž dostatečně reflektuje, proč je volí.

Exkurz 6: Zkušenost z Ontaria a představa profilu úspěšného čtenáře

Veselý (2013) přináší zkušenosti z ontarijské vzdělávací reformy, která svou cestu ke zlepšení výuky vystavěla převážně na konceptu „homo sociologicus“ a s tím spojenou vírou ve význam vnitřní motivace. Hlavními nástroji zavádění reformy pak byly „měkké“ nástroje jako je změna kultury školy, leadership a budování kapacit. Iniciátoři reformy by však k cestě za lepšími vzdělávacími výsledky žáků mohli stavět i na konceptu „homo economicus“, který vychází z toho, že hlavní problém není ani tak nedostatek schopností, ale nedostatek vnější motivace (žáků i učitelů). Jejich hlavními „tvrdými nástroji“ by pak bylo testování nebo finanční pobídky.

Analogickým příkladem je uvažování Afflerbacha et al. (2013) o profilu „úspěšného čtenáře“. Ve svém příspěvku si klade následující otázky: Je cílem učitele vzdělávat žáky tak, že budou úspěšně zvládat čtenářské postupy (relativně dobře měřitelné testy)? Nebo se pod „úspěšným čtenářem“ skrývají i další charakteristiky vyspělého čtenářství, jako je zapálení pro četbu, výdrž u náročných textů, víra v přínosy čtení pro život (těžko zachytitelné testy)?

- **Přístup učitelů k hodnocení náročnosti textu, nemusí být spojen jen úzce s jeho náročností, ale i s ohledáváním možností textu jako takového, či požadavků, které oni sami na text kladou.**

Výzkum zaměřený na způsob hodnocení náročnosti textů odhalil, že celkem 12 učitelů vztahuje hodnocení textů nikoliv úzce k jejich náročnosti, ale hovoří o možnostech textu jako takového či o požadavcích, které oni sami na text kladou. Jedná se o požadavky týkající se obsahu a konkrétněji pak přítomnosti nelineárních textů (grafy, mapy, tabulky aj.).

Ukazuje se, že učitelům (nejen) zeměpisu by při výběru a hodnocení textům mohlo pomoci pohlížet na text prostřednictvím jeho možností, které propojí s plánovanými cíli výuky zeměpisu a s potřebami a možnostmi svých žáků. Disertační práce obrací v této souvislosti pozornost k již diskutovanému nástroji, který výše uvedené umožňuje. Jedná se o didaktický potenciál textu, který by mohl být užitečným nástrojem i pro výběr

a hodnocení textů využitelných ve výuce zeměpisu. Ve výuce zeměpisu lze využívat **jak texty typické pro geografii** (tj. odborné či popularizační texty, cestopisy, statistické ročenky apod.), tak i **další texty jak lineární** (např. novinové články, články z odborných časopisů, texty beletristické apod.), **nelineární povahy** (různé tabulky, mapy, grafy, schémata apod.). Koncepce **geograficko-didaktického potenciálu textu** (viz Tabulka 7), navržená touto disertací, se opírá o východisko, že **text využívaný v hodinách zeměpisu zpravidla slouží jak k naplňování geografického, tak i čtenářského cíle**. Je to dáno především tím, že čtenářský cíl napomáhá cíli odbornému (např. shrnutí vede k pochopení podstaty popisovaného geografického jevu). V řadě případů se mohou oba cíle téměř překrývat (např. odhalování stanoviska autora). Mnohdy je nezbytné s žáky věnovat trochu více pozornosti cíli čtenářskému, například věnovat se strategii shrnování. Její zvládnutí následně žáci s jinými texty mnohokrát využijí. Návrat k již „zvládnuté“ strategii nastává v situaci, kdy jsou žáci konfrontováni textem vyšší náročnosti. Navržená struktura geograficko-didaktického potenciálu textu může být využita jak pro texty lineární, tak s mírnými úpravami, i pro texty nelineární (u nich je důležité zvažovat, zda a jak jsou propojeny s doprovodným textem).

Další směry výzkumu by proto mohly být zaměřeny na to, jaké možnosti spatřují v textech učitelé a zda nástroj didaktického potenciálu textu pomáhá tyto možnosti rozšiřovat. Učitelé by mohli uvažovat nad svými texty i nad texty dodanými externě výzkumníkem. Nabízí se například otázky uvedené v Exkurz 7.

Exkurz 7: Návrh sady otázek zaměřených na odhalování DPT

1. Jaké požadavky kladete na text, který by bylo možné využít ve výuce zeměpisu? Co by mohl obsahovat (z hlediska obsahu i formy)?
2. Čemu by mohli na základě práce s daným textem Vaši žáci porozumět?
3. Proč by Vaši žáci měli daný text v zeměpise číst? V čem spočívá jeho přínos?
4. Je zapotřebí, aby žák měl předem osvojené určité znalosti? Či ovládal nějaké dovednosti? Jaké a proč?
5. Jaký způsob práce s tímto textem Vás napadá? Co Vás k tomu vede?

Zdroj: vlastní tvorba

Jedním z faktorů, které výzkum našel, ale blíže nespecifikoval, je **typ využívaných textů, způsob jejich výběru a hodnocení, včetně konkrétnějšího uchopení ve výuce**. Jaké spojitosti lze nalézt vzhledem k typům přístupu učitele? Co z toho plyne pro učení žáků a pro profesní učení učitele?

Zkoumání, jaký záměr učitele při hodnocení náročnosti textů provází, jaká hlediska náročnosti volí, a jaké další souvislosti zařazuje (např. cíle práce s textem), nemá vést k pouhému konstatování, že „*učitel jedná tímto nebo oním způsobem.*“ **Cílem je pátrat, co to znamená pro jeho žáky a jeho profesní učení.** Klást si otázky typu: Jaký záměr učitel sleduje tím, že hodnotí náročnost textu? Snaží se navázat text na žáky nebo na své (myšleno od sebe jdoucí) záměry? Jaký typ přístupu k oborovému čtení zastává a jak to souvisí s jeho zvažováním kontextu čtení (jakým způsobem přemýšlí o zapojení žáků do procesu jejich učení)? Jakých možností textů si všímá? Jaké texty považuje v zeměpise za podnětné pro jeho žáky? A proč?

Zcela na závěr považuje autorka práce za důležité uvést a komentovat následující úryvek:

„V této souvislosti je ale dobré zmínit, že zvyšování kapacit neznámá zavádění zcela nových výukových metod a rušení metod starých (tedy kromě těch, které jsou prokazatelně neefektivní). Vzdělávací reforma v Ontariu stavěla na tom, co učitelé, ředitelé a žáci již umí. Jde o evoluci, nikoli revoluci.“ (Veselý 2013, s. 22)

Autorka práce souzní s výše uvedeným tvrzením, které na základě zkušenosti s ontarijskou vzdělávací reformou vyjadřuje Veselý (2013). Změna je charakteristikou, která provází učitele a školu jako celek stále. Zkoumání přístupů učitele zeměpisu k oborovému čtení i k hodnocení náročnosti textů využitelných ve výuce zeměpisu nabízí rámec, který umožňuje ohledávat v širších souvislostech aktuální pozici učitele. Kde se ve svém profesním učení ve vztahu k oborovému čtení a svým žákům nachází. S oporou o již citované autory (Bransford 2000, Timperley 2011a, Korthagen 2017 a další) sdílí autorka disertační práce stanovisko, že bez zahrnutí předchozích znalostí, dovedností a přesvědčení učitele je ohrožena efektivita jeho profesního učení. Výsledky práce naznačují, že právě tacitní složky profesního vědění patrně hrají v tomto procesu zásadní roli, která nebývá běžně v rámci podpory profesního učení učitelů dostatečně zohledňována. Dále se ukazuje, že nestačí zviditelnit samotné přesvědčení, ale pátrat po tom, na čem je dané přesvědčení postaveno (jaká osobní teorie ho formuje). Výzkum ukazuje, že čtení by mohlo být tím, co umožní učitelům uvažovat (s oporou o výkony jeho žáků) nad výukou, cíli výuky a tím, co za cíli stojí. Disertační práce si kladla za cíl pomocí výzkumných otázek rozšířit odborné vědění v oblasti oborového čtení. Autorka práce předpokládá, že toto vědění napomůže rozvíjet profesní učení učitelů v této oblasti, např. v projektu „Pomáháme školám k úspěchu“, v kterém se autorka dlouhodobě angažuje.

5 LITERATURA

1. AFFLERBACH, P., PEARSON, D., PARIS, S. G. (2008): Clarifying Differences between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61, 5, s. 364-373.
2. AFFLERBACH, P., CHO, B. Y., KIM, J. Y., CRASSAS, M. E., DOYLE, B. (2013): Reading: What else matters besides strategies and skills? *The Reading Teacher*, 66, 6, s. 440 – 448.
3. ALEXANDER, P. A., FOX, E. (2013): A historical perspective on reading research and practice. In: ALVERMANN, D. E., UNRAU, N. J., RUDDALL, R. B. (2013): *Theoretical models and processes of reading* (6th ed.), International Reading Association, Newark.
4. ALLINGTON, R. L., MCCUISTON, K., BILLEN, M. (2015). What research says about text complexity and learning to read. *The Reading Teacher*, 68, 7, s. 491 – 501.
5. ALVERMANN, D. E., UNRAU, N. J., RUDDALL, R. B. (2013): *Theoretical models and processes of reading* (6th ed.), International Reading Association, Newark.
6. ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R. (eds.) (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. Longman, New York.
7. BENEŠ, P., JANOŠEK, R., NOVOTNÝ, M. (2009). Hodnocení obtížnosti textu středoškolských učebnic. *Pedagogika* 59, s. 291 – 297.
8. BLACBURN, B. R. (2012). 5 easy strategies for increasing text complexity. *Eye on Education*, Inc. Larchmont, New York.
9. BRANSFORD, J., BROWN, A., COCKING, R. (2000). *How People learn: Brain, Mind, Experience and School*. National Academy Press, Washington.
10. BROECK, van den P. (2010). Using texts in science education: cognitive processes and knowledge representation. *Science*, 328, 23, s. 453 – 456.
11. BROZO, W. G., MOORMAN, G., MEYER, C., STEWART, T. (2013): Content Area Reading and Disciplinary Literacy. A Case for the Radical Centre. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 56, 5, s. 353-357.
12. BUEHL, D. (2011): *Developing readers in the academic disciplines*. International Reading Association, Newark.
13. BUEHL, D. (2017): *Developing readers in the academic disciplines*. International Reading Association, Newark.
14. CATLING, S. (2004). An understanding of geography: The perspectives of English primary trainee teachers. *GeoJournal*, 60, 2, s. 149 – 158.
15. McCLURE, E. L., FULLERTON, S. K. (2017): Instructional interactions: Supporting student's reading development through interactive read-alouds of informational texts. *The Reading Teacher*, 71, 1, s. 51 – 59.
16. COMMON CORE STATE STANDARDS. (2010), www.corestandards.org/wp-content/uploads/ELA_Standards1.pdf (3. 4. 2019)
17. COMMON CORE ENGLISH LANGUAGE ARTS AND GEOGRAPHY CONNECTIONS (2013), www.nationalgeographic.org/media/common-core-ela-geography-connections (3. 4. 2019).
18. CUNNINGHAM, P., ALLINGTON, R.L. (2015): *Classrooms that works: They can all read and write* (6th ed.). Pearson, New York.

19. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (2016): Tematická zpráva. Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách v roce 2015/2016, <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Rozvoj-ctenarske,-matematicke-a-s> (3. 4. 2019).
20. DOBBS, CH, L., IPPOLITO, J., CHARNER-LAIRD, M. (2016): Layering Intermediate and Disciplinary Literacy Work: Lessons Learned from a Secondary Social Studies Teacher Team. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 60, 2, s. 131-139.
21. DZALDOV, B. S., PETERSON, S. (2005). Book leveling and readers. *The Reading Teacher*, 59, 3, s. 222- 229.
22. ENGLISH DEVELOPMENTAL CONTINUUM P – 10 (2009). Department of Education and Early Childhood Development. Melbourne, State of Victoria. <http://www.education.vic.gov.au> , 22. 5. 2012
23. FAGELLA-LUBY, M. N., GRANER, P. S., DESHLER, D. D., DREW, S. V. (2012): Building a house on Sand: Why Disciplinary Literacy is not Sufficient to Replace General Strategies for Adolescent Learners Who Struggle. *Topics in Language Disorders*, 32, 1, s. 69-84.
24. FANG, Z., SCHLEPPEGRELL, M. J. (2010). Disciplinary literacies across content areas: supporting secondary reading through functional language analysis. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 53, 7, s. 587 – 597.
25. FANG, Z. (2014): Preparing content area teachers for disciplinary literacy instruction: The role of literacy teacher educator. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 57, 6, s. 444 – 448.
26. FANG, Z. (2016). Text complexity in the US Common Core State Standards: A linguistic critique. *Australian Journal of Language and Literacy*, 39, 3, s. 195 – 206.
27. FIRST STEP READING MAP OF DEVELOPMENT. (2004). Minister for Education and Training, Western Australia.
28. FISHER, D., FREY, N., LAPP, D. (2012): Text Complexity: Raising Rigor in Reading. International Reading Association, Newark.
29. FISHER, D., FREY, N. (2015): Teacher modeling using complex informational texts. *The Reading Teacher*, 69, 1, s. 63 – 69.
30. FREEBODY, P., LUKE, A. (1990): Literacies programs: Debates adn demands in cultural kontext. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 5, 3, s. 7 – 16.
31. FREY, N., FISHER, D., HATTIE, J. (2016): Surface, Deep, and Transfer? Considering the Role of Content Literacy Instructional Strategies. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 60, 5, s. 567 – 575.
32. GABRIEL, R., WENZ, CH., DOSTAL, H. (2016): Disciplinary text-dependent questions: Questioning for learning in the disciplines. The challenge of literacy in the disciplines. *The Clearing House*, 89, 6, s. 202 – 207.
33. GALLUS, A. (2018): Dovednosti čtení a analýzy starých a současných map žáků základních škol a gymnázií. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta, Praha.
34. GILLES, C., WANG, Y., SMITH, J., JOHNSON, D. (2013). „I’m No Longer Just Teaching History“ Professional Development for Teaching Common Core State Standards for Literacy in Social Studies. *Middle School Journal*, 3, 44, s. 34 – 43.
35. GILLES, C., WANG, Y., SMITH, J., JOHNSON, D. (2015): Drawing on What We Do as Readers. Discovering and Embedding Strategies across Disciplines. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 59, 6, s. 675 – 684.

36. GILLIS, V. (2014): Disciplinary Literacy, Adapt not Adopt. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 57, 8, s. 614-623.
37. GLASSWELL, K., FORD, M. P. (2010). Teaching flexibly with leveled texts: more power for your reading block. *The Reading Teacher*, 64, 1, s. 57 – 60.
38. GOLDMAN, S. R., BRITT, M. A., BROWN, W., CRIBB, G., GEORGE, M., GREENLEAF, C., LEE, C. D., SHANAHAN, C., PROJECT READI (2016): Disciplinary literacies and learning to read for understanding: A conceptual framework for disciplinary literacy. *Educational Psychologist*, 51, 2, s. 219 – 246.
39. GOUDVIS, A., HARVEY, S., BUHROW, B., UPCZAK-GARCIA, A. (2012): Scaffolding the Comprehension. Toolkit for English Language Learners. Heinemann, Portsmouth.
40. GRAVES, M. F., GRAVES, B. B. (2003). Scaffolding reading experiences: design for student Access, 2nd Ed., Christopher-Gordon.
41. GRIFFITH, R., LACINA, J. (2017): Teacher as Decision Maker: A Framework to Guide Teaching Decision in Reading. *The Reading Teacher*, 71, 4, s. 501 – 507.
42. HALLADAY, J. L. (2012). Revisiting key assumption of the reading level framework. *The Reading Teacher*, 66, 1, s. 53 – 62.
43. HANUS, M. (2012). Mapové dovednosti českých žáků: porovnání různých věkových skupin. Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta, Praha.
44. HANUS, M., MARADA, M. (2014): Mapové dovednosti: vymezení a výzkum. *Geografie*, 119, 4, s. 406 – 422.
45. HANUS, M., HAVELKOVÁ, L. (2018). Teacher' s Concepts of Map-Skill Development. *Journal of Geography*, 118, 3, s. 1 – 16.
46. HARARI, Y. N. (2012): Sapiens: Úchvatný i úděsný příběh lidstva. LEDA, s. r. o., Praha.
47. HARVEY, S., GOUDVIS, A. (2000). Strategies that works. Stenhouse Publisher, Maine.
48. HATTIE, J. (2012): Visible Learning for Teacher. Maximalizing Impact on Learning. Routledge, London and New York.
49. HAUSENBLAS, O. (2012). Didaktický potenciál textu: Proč hledat texty ke čtení v předmětech. In: Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. KVIC, Nový Jičín.
50. HAVLÍNOVÁ, H. (2016): Proměny pohledu na výuku čtení v české škole prizmatem výzkumů: od nácviku techniky čtení k rozvoji čtenářské gramotnosti. *Orbis Scholae*, 10, 2, s. 145-157.
51. HELLER, R., GREENLEAF, C. (2007). Literacy instruction in the content, petting to the core of middle and high school improvement. Alliance for excedent education. Washington.
52. HENDL, J. (2005): Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Portál, Praha.
53. HESS, K., BIGGAM, S. (2004). A discussion of „Increasing text complexity“. Appendices for New England Common Assessment Program (NECAP) Reading GLEs: Grades K_8.. s. 1 – 5.
54. HIEBERT, E. H. (2012). Three assumptions about text complexity. Text Project and University of California.
55. HRABÍ, L. (2005). Učebnice přírodopisu a jejich obtížnost. *Pedagogická orientace*, 3, s. 118 – 122.
56. HRABÍ, L. (2007). Náročnost textu v učebnicích přírodopisu. In: : MAŇÁK, J., KNECHT, P. eds. (2007). Hodnocení učebnic. Paido, Brno, s. 98 – 108.

57. HUBELOVÁ, D. (2009). Výukové metody a styly učitelů zeměpisu: případové (video)studie. *Pedagogická orientace*, 19, 2, s. 53 - 71
58. HUTNER, T. L., MARKMAN, A. B. (2016): Proposing an Operational Definition of Science Teacher Belief. *Journal of Science Teacher Education*, 27, 6, s. 675-691.
59. JANÍK, T. (2005). Znalost a další pedeutologické kategorie. In: JANÍK, T. : Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání. Paido, Brno, s. 32 – 33.
60. JANÍK, T. (2007). Cílová orientace ve výuce fyziky: exkurz do subjektivních teorií učitelů. *Pedagogická orientace*, 1, s. 12 – 33.
61. JANÍK, T., MINAŘÍKOVÁ, E., PÍŠOVÁ, M., KOSTKOVÁ, K., JANÍK, M. HUBLOVÁ, G. (2014). Profesní vidění u učitelů: pokus o zmapování výzkumného pole. *Pedagogika*, 64, 2, s. 151 – 176.
62. JANÍK, T., MINAŘÍKOVÁ, E., PÍŠOVÁ, M., ULÍČNÁ, K., JANÍK, M. (2016): Profesní vidění učitelů a jeho rozvíjení prostřednictvím videoklubů. Masarykova univerzita, Brno.
63. JANOUŠKOVÁ, E. (2006): Syntaktická obtížnost výkladového textu vybraných českých učebnic zeměpisu pro střední školy. In: MAŇÁK, J. KLAPKO, D. eds.: *Učebnice pod lupou*. Paido, Brno.
64. JANOUŠKOVÁ, E. (2009). Vztah úrovně didaktické vybavenosti a míry obtížnosti textu současných učebnic. *Pedagogická orientace*, 19, 1, s. 56 – 72.
65. JOHNSON, H., WATSONM P. A., DELAHUNTY, T., McSWIGGEN, P., SMITH, T. (2011): What It Is They Do: Differentiating Knowledge and Literacy Practices across Content Disciplines. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 55, 2, s. 100 – 109.
66. KAFKOVÁ, M., ROSOCHA, M. (2017). Beletrie ve výuce geografie. *Geografické rozhledy*, 26, 3, s. 12 – 13.
67. KERSTEN, S. (2017). Becoming nonfiction authors: Engaging in science inquiry. *The Reading Teacher*, 71, 1, s. 33 – 41.
68. KNECHT, P. (2006): Hodnocení učebnic zeměpisu z pohledu žáků 2. stupně základních škol. In: MAŇÁK, KLAPKO ed.: *Učebnice pod lupou*. Paido, Brno.
69. KNECHT, P. (2007). Pojmová analýza českých učebnic sociálního zeměpisu pro základní školy. In: MAŇÁK, J., KNECHT, P. eds. (2007). *Hodnocení učebnic*. Paido, Brno.
70. KORTHAGEN, F. (2004): In search of the essence of a good teacher: toward a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 1, s. 77 – 97.
71. KORTHAGEN, F. (2011): Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů. Paido, Brno.
72. KORTHAGEN, F. (2017): Inconvenient truth about teacher learning: toward professional development 3.0. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23, 4, s. 387 – 405.
73. KOŠŤÁLOVÁ, H. (2015). Kritická gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. *Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech*, 1, 1, s. 6 - 7.
74. KOŠŤÁLOVÁ, H. (2016). Je učitel naučného předmětu i učitelem čtení? *Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech*, 1, 2, s. 25 – 29.
75. KOŤA, J. (2004). Filosofické zamyšlení nad pedagogickými ctnostmi. *Pedagogika*, 54, s. 129 – 143.

76. KOUBEK, P. (2015): Subjektivní teorie řídící jednání učitelů v kontextu jejich profesního rozvoje: teoretická a empirická východiska výzkumu. In: ŠVEC, V. et al. : Znalostní báze učitelství. Masarykova univerzita, Brno, s. 13 - 32.
77. KRAJCIK, J.S., SUTHERLAND, LeeAnn M. (2010). Supporting Students in Developing Literacy in Science. *Science*, 23, 328, s. 456 – 459.
78. LAZAROVÁ, B., POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., SEDLÁČEK, M. (2012): Organizační učení v odborných diskurzech. *Pedagogická orientace*, 22, 2, s. 145 – 161.
79. LEE, C. D., SPRATLEY, A. (2010). Reading in the disciplines: The challenge of adolescent literacy. Final report from Carnegie Corporation of New York's Council on Advancing adolescent literacy. Carnegie Corporation of New York, New York.
80. LEU, D. J., KINZER, CH. K., COIRO, J., CASTEJ, J., HENRY, L. A. (2013): New literacies: A dual-level theory of changing nature of literacy, instruction, and assessment. In: ALVERMANN, D. E., UNRAU, N. J., RUDELL, R. B. (2013): Theoretical models and processes of reading (6th ed.), International Reading Association, Newark.
81. LEVIN, B. (2008): How to change 5000 schools: A practical and positive approach for leading change at every level. Harvard Education Press, Cambridge.
82. LUPO, S. M., STRONG, J. Z. , LEWIS, W., WALPOLE, S., MCKENNA, M. (2017). Building background knowledge through reading: rethinking text sets. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 61, 4, s. 433 – 444.
83. McMAHON, B. (2014). Making the invisible visible: disciplinary literacy in secondary school classrooms. *Irish Educational Studies*, 33, 1, s. 21 – 36.
84. MALOCH, B., HORSEY, M. (2013): Living inquiry: Learning from and about Informational Texts in a Second-grade Classroom. *The Reading Teacher*, 66, 6, s. 475-485.
85. MARTIN, F. (2000). Postgraduate primary education student's images of geography and the relationship between these and student's teaching. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 9, s. 223 – 244.
86. MATOUŠOVÁ, K. (2018): Využití programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení ve výuce meziválečných československých ději (1918 – 1938) na základní škole: Případová studie. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha.
87. MAYRING, P. (2007). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Auflage. Weinheim, Beltz UTB.
88. MESMER, H. A. E. (2008). Tools for matching readers to texts: research-based practices. The Guildford Press, New York.
89. MILES, D., WARD, M. (2008). Geography It's essential. Its place in the Victorian curriculum.
90. MILNER, A. R., SONDERGELD, T. A., DEMIR, A., JOHNSON, C. C., CZERNIAK, Ch. M. (2012): Elementary Teacher's Beliefs about Teaching Science and Classroom Practice: An Examination of Pre/Post NCLB Testing in Science. *Journal of Science Teacher Education*, 23,2, s. 111 – 132.
91. MINAŘÍKOVÁ, E., JANÍK, T. (2012). Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*, 22, 2, s. 181 – 204.
92. MOJE, E. B. (2008): Foregrounding the Disciplines in Secondary Literacy Teaching and Learning: A Call for Change. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52, 2, s. 96 – 107.

93. MOJE, E. B. (2015): Doing and Teaching Disciplinary Literacy with Adolescent Learners: A Social and Cultural Enterprise. *Harvard Educational Review*, 85, 2, s. 254 - 301.
94. NESS, M. (2016): When readers ask questions: Inquiry-based reading instruction. *The Reading Teacher*, 70, 2, s. 189 - 196.
95. NEWHOUSE, E. H. (2016). Revealing the naturalization of language and literacy: the common sense of text complexity. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 0, 0, s. 1 - 10.
96. NEXT GENERATION SCIENCE STANDARDS. (2013), www.nextgenscience.org/search-standards (3. 4. 2019).
97. NORRIS, S. P., PHILLIPS, L. M. (2003): How Literacy in Its Fundamental Sense Is Central to Scientific Literacy. *Science Education*, 87, 2, s. 224 - 240.
98. PASTORE, S., MANUTI, A., SCARDIGNO, A. F., (2019): Formative assessment and teaching practice: the point of view of Italian teachers. *European Journal of Teacher Education*, 42, 3, s. 359 - 374.
99. PEARSON, P. D., MOJE, E., GREENLEAF, C. (2010): Literacy and Science: Each in the Service of the Other. *Science*, 23, 328, s. 459 - 463.
100. PIPER, L. E., L'ALLIER, S. K., MANDERINO, M., Di DOMENICO, P. (2016): Collaborative coaching for disciplinary literacy. Strategies to support teachers in grades 6 - 12. The Guilford Press, New York, London.
101. PÍŠOVÁ, M., DUSCHINSKÁ, K. a kol. (2011): Mentoring v učitelství. Výzkumný záměr: Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha.
102. PLUCINSKI, K. J. (2011). Readability of cost accounting textbooks. *Business Education Innovation Journal*, 3, 1.
103. POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., VÁCLAVÍKOVÁ, E., ZOUNEK, J. (2002): Hledání pojmu kultura školy. *Pedagogika*, 52, s. 206 - 218
104. POL, M. (2008): Škola na cestě k učící se organizaci. *Orbis Scholae*, 2, 3, s. 7 - 22.
105. POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., LAZAROVÁ, B., NOVOTNÝ, P., SEDLÁČEK, M. (2013): Když se školy učí. Masarykova univerzita, Brno.
106. PRŮCHA, J. (2006). Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe. In: MAŇÁK, J. KLAPKO, D. eds.: Učebnice pod lupou. Paido, Brno.
107. RADVÁKOVÁ, V. (2015): Práce s textem na střední škole. *Orbis Scholae*, 9, 3, s. 87 - 109.
108. ROBERTS, M. (2002). Talking, reading and writing. Language and literacy in geography. In: SMITH, E. eds. Aspects of teaching secondary geography, perspective on practice. The Open University, London.
109. ROEHLING, J. V., HEBER, M., NELSON, J. R., BOHATY, J. J. (2017): Text structure strategies for improving expository reading comprehension. *The Reading Teacher*, 71, 1, s. 71 - 82.
110. ROMAN, D., JONES, F., BASARABA, D., HIRONAKA, S. (2016): Helping students bridge inferences in science texts using graphic organizers. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 60, 2, s. 121 - 130.
111. ROSENBROCK, C. (2011). Grundlagen, D.N.: Der Lesedidaktik und des Systematischen Schulischen Leseförderung, Schneider, Verlag Hohenberg.

112. ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2004a): Čtení v hodinách zeměpisu (1. díl). Geografické rozhledy, 12, 1, s. 15.
113. ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2004b): Čtení v hodinách zeměpisu (2. díl). Geografické rozhledy, 13, 5, s. I – IV.
114. ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2004c): Čtení v hodinách zeměpisu (3. díl). Geografické rozhledy, 14, 1, s. 14 – 15.
115. ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2005): Čtení v hodinách zeměpisu (4. díl). Geografické rozhledy, 15, 1, s. 14 – 15.
116. ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2007): Čtení v hodinách zeměpisu (5. díl). Geografické rozhledy, 16, 4, s. 14 – 17.
117. ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2008a): Čtení v hodinách zeměpisu (6. díl). Geografické rozhledy, 18, 1, s. 14 – 20.
118. ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2008b): Čtení v hodinách zeměpisu (7. díl). Geografické rozhledy, 18, 2, s. 14, 19.
119. SANDEN, S. (2014). Text complexity: a new way forward or two steps back? Talking Points, 25, 2, s. 7 – 14.
120. SHANAHAN, T., SHANAHAN, C. (2008): Teaching Disciplinary Literacy to Adolescent: Rethinking Content-area Literacy. Harvard Educational Review, 78, 1, s. 40-59.
121. SHANAHAN, T., SHANAHAN, C. (2012): What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? Top Lang Disorders, 32, 1, s. 7 – 18.
122. SHANAHAN, C. (2013): What Does It Take? The Challenge of Disciplinary Literacy. Journal of Adolescent and Adult Literacy, 57, 2, s. 93 – 98.
123. SHANAHAN, C., SHANAHAN, T. (2014): Does disciplinary literacy have a place in elementary school? The Reading Teacher, 67, 8, s. 636 – 639.
124. SHERIN, M. G., RUSS, R. SHERIN, B. L., COLESTOCK, A. (2008). Professional vision in action: An exploratory study. Issues in Teacher Education, 17, 2, s. 27 – 46.
125. SHERIN, M. G., van ES, E. A. (2009). Effects of video club participation on teacher's professional vision. Journal of Teacher Education, 60, 1, s. 20 – 37.
126. SIEBERT, D. K., DRAPER, R. J., BARNEY, D. a kol. (2016): Characteristics of Literacy That Support Reform in Content Area Classrooms. Journal of Adolescent and Adult Literacy, 60, 1, s. 25 – 33.
127. SLAVÍK J., JANÍK, T., JARNÍKOVÁ, J., TUPÝ, J. (2014): Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí. Pedagogická orientace, 24, 5, s. 721 – 752.
128. SPILKOVÁ, V. (2007): Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Pedagogika, 62, s. 338 – 348.
129. SPIRES, H. A., KERKHOFF, S. N., GRAHAM, A.C.K. (2016): Disciplinary Literacy and Inquiry: Teaching for Deeper Content Learning. Journal of Adolescent and Adult Literacy, 60, 2, s. 151 – 161.
130. STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. (1999): Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky zakotvené teorie. Sdružení Podané ruce, Brno.
131. SVOJANOVSKÝ, P. (2015). Kvalita reflexe ve vzdělávání učitelů optikou jádrových kategorií reflexe. In: ŠVEC, V. (2015). Znalostní báze učitelství. Masarykova univerzita, Brno.

132. ŠIMŮNKOVÁ, B. (2015): Reflexe v procesu osvojování tacitních znalostí studentů učitelství. In: ŠVEC, V. (2015). Znalostní báze učitelství. Masarykova univerzita, Brno.
133. ŠÍP, R., ŠVEC, V. (2013): Pojetí tacitních znalostí v paradigmatu sjednoceného pole. Pedagogická orientace, 23, 5, s. 664 – 690.
134. ŠVARŤČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. (2007): Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál, Praha.
135. ŠVEC, V. (2012): Tacitní znalosti jako most mezi teorií a praxí v pedagogické přípravě budoucích učitelů. Pedagogická orientace, 22, 3, s. 387 – 403.
136. THE NEW ZEALAND CURRICULUM. (2009) http://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New_Zealand-Curriculum (3. 4. 2019)
137. TIMPERLEY, H., WILSON, A., BARRAR, H., FUNG, I. (2007). Teacher professional learning and development. Best evidence synthesis iterativ. Ministry of Education, New Zealand, www.minedu.govt.nz (3. 4. 2019)
138. TIMPERLEY, H. (2011a): Realizing the Power of Professional Learning. McGraw-Hill Education, UK
139. TIMPERLEY, H. (2011b): Using student assessment for professional learning: focusing on student's outcomes to identify teacher's needs. Education Policy and Research Division Office for Policy, Research and Innovation, Department of Education and Early Childhood Development, Melbourne.
140. VESELÝ, A. (2013). Vzdělávací reforma v Ontariu: kritické shrnutí a inspirace pro vzdělávací politiku v ČR. Orbis Scholae, 7, 1, s. 11 – 28.
141. WEINHÖFER, M. (2007): Obtížnost textu vybraných učebnic zeměpisu. In: MAŇÁK, J., KNECHT, P. eds.: Hodnocení učebnic. Paido, Brno.
142. WILDER, P., HERRO, D. (2015): Collaborative symbiosis and responsive disciplinary literacy teaching. Journal of Adolescent and Adult Literacy, 59, 5, s. 539 – 549.
143. WRIGHT, K. L., FRANKS, A. D., KUO LI-JEN, McTIGUE, E. M., SERRANO, J. (2016): Both Theory and Practice: Science Literacy Instruction and Theories of Reading. International Journal of Science and Mathematics Education, 14, s. 1275 – 1292.
144. WRIGHT, T. S., GOTWALS, A. W. (2017): Supporting disciplinary talk from the start of school: Teaching students to think and talk like scientists. The Reading Teacher, 71, 2, s. 189 – 197.

Příloha 1: Příklady hodnocení náročnosti textů

A. Common Core State Standards (2010)

Cílem tohoto dokumentu je, **aby žáci, jak postupují školním vzděláním, byli schopni číst texty se stále se zvyšující náročností.** Autoři vycházejí mimo jiné z toho, že měnící se komplexita textů je základem pro rozvoj čtenářské i oborové gramotnosti a současně se odkazují na klesající náročnost textů využívaných ve školách a na potíže mnoha žáků se čtením komplexních textů poté, co opustí střední školu. **Posuzování komplexity textu je založeno na využití třídílného modelu, který obsahuje:** (i) kvalitativní hodnocení komplexity textu, (ii) kvantitativní hodnocení komplexity textu a (iii) zvažování čtenáře a postupů práce s textem.

Kvalitativní hodnocení komplexity textu

- **Úroveň významu (literární texty) nebo účelu (informační texty)**
 - Jedna rovina významu až více rovin významu
 - Jasně vyjádřený účel až účel nevyslovený, skrytý
- **Struktura**
 - Jednoduchá až komplexní
 - Explicitní až implicitní
 - Konvenční až nekonvenční (literární)
 - Události uspořádané chronologicky až události mimo chronologický pořádek (literární texty)
 - Rysy běžného žánru nebo útvaru až rysy specifické pro speciální obory (informační texty)
 - Jednoduchá grafika až propracovaná grafika
 - Grafika není nutná případně podpůrná pro pochopení textu až grafika nezbytná pro pochopení textu a může poskytovat informace jinak předané v textu
- **Jazykové zvyklosti a srozumitelnost textu**
 - Doslovnost až obraznost či ironie
 - Jasnost až dvojsmyslnost až klamavost
 - Známý až archaický nebo jiným způsobem neznámý
 - Hovorový až akademický a specifický
- **Požadavky na znalosti: Životní zkušenosti (literární texty)**

- Jednoduché téma až komplexní nebo propracované
- Jediné téma až více témat
- Běžné zkušenosti nebo zřetelně fantastické situace až zkušenosti, které se zřetelně odlišují od vlastních zkušeností čtenáře
- Jediná perspektiva až více perspektiv
- Perspektiva(y), která se podobá čtenáři až perspektiva(y), které se čtenáři nepodobají nebo jsou s ním v rozporu
- **Požadavky na znalosti: kulturní/znalosti literatury (literární texty)**
 - Běžné znalosti a známost s žánrovými konvencemi až potřebnost kulturních a literárních znalostí
 - Nízká intertextualita až vysoká intertextualita (hodně odkazů na další texty)
- **Požadavky na znalosti: obsahové/znalosti disciplíny (informační texty)**
 - Běžné znalosti a známost s žánrovými konvencemi až potřeba rozsáhlých nebo specializovaných znalostí určitého oboru
 - Nízká intertextualita až vysoká intertextualita (hodně odkazů na další texty)

Kvantitativní hodnocení komplexity textu

Texty se kvantitativně hodnotí s pomocí vzorců čtivosti, které běžně provádí počítač. Jedná se například o délku slov, jejich častost nebo délku vět. CCS zmiňují i limity využívání tradičních vzorců čtivosti. Jako příklad uvádějí, že dlouhá slova a věty, přítomnost neznámých slov nemusejí nutně činit text náročným ke čtení. Vyšší vliv může mít například nízká koheze textu apod. Jako alternativa je popsána míra Lexile, vyvinutá MetaMetrics, Inc. Ta využívá frekvenci slov a délku vět a navíc na rozdíl od zmíněných vzorců přiřazuje text a čtenáře, nevytváří tedy jen skóre k textu. Má však také své nedostatky – může být například podceněna míra obtížnosti textu, když jsou propracované, složité myšlenky sdělovány jednoduchým jazykem. MetaMetrics reagují na tyto nedostatky možností přidat další faktory po provedení šetření. Systém Coh-Metrix je zaměřen na kohezi textu a snaží se tak vysvětlit další faktory – mají více jak šedesát ukazatelů z kterých je vybírán menší počet „klíčových faktorů“ pro snadnější přístupnost veřejnosti k této metodě.

Zvažování čtenáře a postupů práce s textem

Autoři uvádějí, že toto hledisko pomůže zvažovat zjištění získaná z kvantitativního a kvalitativního hodnocení náročnosti textů. Faktory, které je účinné brát v úvahu při přiřazování konkrétních textů ke čtenářům, jsou například tyto: kognitivní schopnosti čtenáře (pozornost, schopnost kritické analýzy, paměť, odvozování a představivost), motivace, znalosti (slovníku, obsahu, jazykových znalostí, znalost strategie porozumění) a zkušenosti. Včleňuje se také čtenářský záměr, typ čtení a zamýšlený výsledek (vyřešení nějakého problému, růst znalostí).

B. English Developmenta Continuum (2009)

Jedná se o vývojové kontinuum pomáhající postupně rozvíjet čtenářskou gramotnost žáků. Vnitřně je členěno na oblast čtení, psaní a mluveného projevu (včetně naslouchání). V rámci čtení je pozornost věnována i popisu úrovně náročnosti textů. Autoři dokumentu nevyužívají žádné kvantitativní vzorce čtivosti, náročnost textů je hodnocena spíše z hlediska kvalitativních charakteristik. Ale hodnocení je opřeno i o vybrané kvantitativní charakteristiky, jako je délka vět, jejich složení nebo počet běžných či odborných slov. Zjednodušeně je možné říci, že **náročnost textu je posuzována z:**

- Jazykového hlediska (počet odborných slov, délka vět)
- Hlediska struktury textu (např. velikost písma, rozvržení textu, množství ilustrací či dalších nelineárních textů, přítomnost a charakter vysvětlivek)
- Obsahového hlediska (např. množství myšlenek, jejich souvislosti, obtížnost pojmů a jejich vztah k ilustracím apod.)

C. Graves, Graves (2003)

Autoři **upozorňují na limity využívání vzorců čtivosti** a identifikují deset faktorů, které nejsou jejich běžnou součástí, ale u nichž popisují vliv na posuzování náročnosti textů. Podobně jako jiní autoři doporučují učitelům se souborem řídit, ale myslet při tom na žáky a zadání práce s textem. Uvažovat nad tím, proč volím ve spojení se zvoleným cílem zrovna tento text. Mezi faktory není předem daná hierarchie, ani není nutné při zvažování textů brát vždy v úvahu všechny faktory. Šest z těchto faktorů je relativně jasně popsatečných a

převážně neodmyslitelných od textu samotného. Zbývající čtyři jsou pak obtížněji definovatelné a znatelně spojené se čtenářem.

Faktory náročnosti textu

Slovní zásoba	Například se jedná o počet odborných slov. Neznamená to však, že text může být zjednodušen nahrazením těchto slov. Naopak nějaký text na neobvyklé téma může být tímto krokem naopak učiněn složitějším. Jednodušší slova nejsou nutně nejlepší slova. Autoři zdůrazňují, že několik obtížných slov pravděpodobně nevytváří bariéru v porozumění textu. Výzkumy ukazují, že až značný počet obtížných slov ovlivňuje výsledné porozumění. V případě přiměřeného počtu odborných výrazů si žáci naopak mohou rozšiřovat svou slovní zásobu.
Větná struktura	Dlouhé a složité věty činí text náročnějším, byť efekt velkého počtu odborných slov bývá významnější. Někdy však je nutné, aby věty byly delší a mohly tak odpovídajícím způsobem vysvětlovat jev, otázku o které text pojednává.
Délka textu	Délka textu je zvláště významná u žáků, kteří ještě nečtou plynule, pak skutečně může jejich čtení zastavovat. Podobně jako u ostatních faktorů záleží na zamýšleném záměru práce s textem (např. shrnující texty se ne vždy hodí, nenabízejí dostatek příležitostí k přemýšlení).
Propracování textu	Texty mohou být psány tak, že nepodávají k pojmům vysvětlení nebo naopak že podpírají tvrzení pomocí příkladů, analogií a propojení. Vysvětlování činí informace více srozumitelnými.
Ucelenost a jednota textu	Ucelenost je patrná z toho, jakým způsobem jsou jednotlivé části propojeny s ostatními. U mladších a nezkušených čtenářů a u neznámých témat je obzvláště důležité, aby autor vysvětloval, jak jedna informace souvisí s druhou a jak jedna informace napomáhá

	<p>vysvětlovat události nebo myšlenky obsažené v textu. Strnulé lpění na požadavcích čtivosti často ústí ve vypuštění spojovacích prvků a vedlejších vět, které vysvětlují, jak jsou jednotlivé části textu propojeny. Tyto úpravy pak činí text méně koherentním.</p> <p>Jednota se vztahuje k jednotnosti účelu. Dobré texty jsou řízeny směrem k podrobným tématům, bodům, námětů a konceptům. Po přečtení části textu by měl být čtenář schopen sumarizovat obsah textu. Text, který obsahuje množství témat je obtížný ke čtení, sumarizaci a zapamatování. Podobný efekt má i množství nadbytečných odboček obsažených v textu.</p>
Struktura textu	<p>Vztahuje se k uspořádání textu. Většina textů, se kterými se žáci ve škole setkávají, může být kategorizována do dvou širokých kategorií – narativních a výkladových. Tyto typy textu jsou uspořádány velmi odlišně. Typický narativní text zobrazuje časový pořádek skutečných životních událostí, v kterých motivy, činy, výsledky a reakce se stávají v hlavních charakteristikách života a jsou sjednocené cíly a podcíly. Čas poskytuje přirozenou strukturu. Výkladový text má jinou povahu. Může mít různorodou strukturu a existuje tak mnoho rozmanitých typů organizačních vzorů psaní výkladového textu. Např. Anderson a Ambruster (1984) rozlišují jako typické vzory uspořádání: popisný seznam, časový sled, výklad, porovnání/rozpory, definice/příklady, problémy/řešení. Naproti tomu Calfee a Chambliss (1988) určují popis a postup jako dva hlavní vzory a pak je dále dělí do dalších kategorií.</p>
Známost obsahu a požadované předchozí znalosti	<p>Tento faktor úzce souvisí se slovní zásobou i s životními zkušenostmi žáků. Čtení textu, který pojednává o málo známém tématu, bude pro žáky náročné.</p>
Zamýšlení adresáti	<p>Tento faktor zaměřuje přemýšlení na konkrétní žáky a vyvolává následující otázky: Bude text vhodný pro pátáky? Bude je zajímat?</p>
Kvalita a poutavost psaného textu	<p>Při posuzování náročnosti textu je také důležité si všímat, jakým jazykem je text napsán. Jedná se o „suchý“ výklad nebo je do vysvětlování začleněn příběh? Je text psán přehledně, srozumitelně?</p>

(způsob, jakým je text napsán)	
Zajímavost	Jedná se o nejvíce subjektivní faktor a zároveň faktor nejvíce závislý na čtenáři. I chabě napsaný článek o psech může vzbudit zájem u čtenářů, kteří se o psy zajímají. Některé studie ukazují pozitivní efekt zajímavého materiálu, další však zjišťují, že například zajímavý příklad, anekdota může odklonit čtenářovu pozornost od podstatných částí textu. Podobně lákavé detaily. Je přínosné zkoumat, co studenty baví.

D. Hess, Biggam (2004)

Autoři reagují na stále probíhající revize různých vzorců čtivosti a **rozšiřují ve své příspěvku množství faktorů, které určitým způsobem přispívají ke komplexitě textů**. Tyto hlediska pak zvažují při formulacích charakteristik textů pro pět na sebe navazujících úrovní, které jsou doprovázeny zvyšující se komplexitou textů.

Faktory ovlivňují komplexitu textů

- 1) Obtížnost slov a struktura jazyka (často určeno vzorci čtivosti – množství odborných slov, stavba vět)
- 2) Struktura textu (popis, chronologie, postup, příčina/důsledek, problém/řešení, návrh/pomoc, kritika)
- 3) Styl vyjadřování
- 4) Žánr a charakteristické vlastnosti textu
- 5) Požadovaný základ vědomostí a/nebo stupeň obeznámenosti s kontextem
- 6) Způsob vysvětlování (důmyslnost témat a myšlenek, abstraktní metafor)
- 7) Formát a úprava textu (jak je text upraven, velikost písma, grafika a další vlastnosti textu)
- 8) Délka textu

Příloha 2: Dotazník pro učitele

Sada otázek zaměřených primárně na čtení v oborech

- 1) Proč zařazujete čtení geografického textu do výuky zeměpisu?
- 2) Při plánování čtení
 - postupujete spíše od konkrétního textu
 - nebo pro dané téma a využívané dovednosti text hledáte?
- 3) Jaká kritéria pro posuzování obtížnosti odborného geografického textu považujete za důležitá?
- 4) Co ovlivňuje Váš přístup k výběru textu a hodnocení jeho obtížnosti?
- 5) Podporuje se u Vás ve škole rozvoj čtenářské gramotnosti?

Sada otázek zaměřených primárně na pojetí cílů geografického vzdělání

- 1) Jaké cíle sledujete výukou geografie?
- 2) Vnímáte i jiné cíle výuky geografie, které z nejrůznějších důvodů lze jen s obtížemi na školách naplňovat?
- 3) V čem vidíte specifičnost geografického způsobu myšlení při náhledu na konkrétní jevy, problémy na Zemi /pozn. budu ráda za konkrétní činnosti žáků/?
- 4) Má čtení pro sledování geografických cílů výukový potenciál? Pokud ano, pokuste se ho specifikovat.

Příloha 3: Ukázky vyplněných otázek z dotazníků

Učitel P

- 1) Proč zařazujete čtení geografického textu do výuky zeměpisu?
Zařazení jiných výukových metod, aktivizace studentů, účinnější/efektivnější/atraktivnější podání učiva
- 2) Při plánování čtení:
 - postupujete spíše od konkrétního textu
 - pro dané téma a využívané dovednosti text hledáte? - *převážně*
- 3) Jaká kritéria pro posuzování obtížnosti odborného geografického textu považujete za důležitá?
 - *Úroveň odbornosti a znalosti přiměřená věku*
 - *Délka textu, časová náročnost*
 - *Atraktivnost obsahu textu*
 - *Délka vět, jejich návaznost*
 - *Zda daný text dostatečně vytěžuje téma, obsahuje klíčové pojmy, myšlenky*
- 4) Co ovlivňuje Váš přístup k výběru textu a hodnocení obtížnosti?
 - *Klima třídy*
- 5) Podporuje se u Vás ve škole rozvoj čtenářské gramotnosti – spolupracujete také?
 - *Ne*

.....

- 1) Jaké cíle sledujete výukou geografie?

Studenti si osvojí základní studijní postupy a dovednosti (např. práce s atlasem, učebnicí, atd.), které budou umět použít v následujícím studiu. Studenti získají všeobecný rozhled znalostí fyzické a sociální geografie. Studenti dovedou využít základních poznatků při hodnocení regionu. Dovednost kritického myšlení, odhalovat záměr článku, brát v potaz více úhlů pohledu na konkrétní jev, problém.

- 2) Vnímáte i jiné cíle výuky geografie, které z nejrůznějších důvodů lze jen s obtížemi na školách naplňovat?

Studenti si mohou formovat a vytvářet vlastní názory na řadu problémů současného života lidí nebo přírodních a sociálních procesů, které mění Zemi. Aby byli následně schopni aplikace v běžném životě.

- 3) V čem vidíte specifičnost geografického způsobu myšlení při náhledu na konkrétní jevy, problémy na Zemi /pozn. budu ráda z konkrétnější činnosti žáků/
Výhodou by mohlo být vytvořit si v podvědomí určité mentální mapy, které na řadu problémů mohou upozornit. Studenti si rozvíjejí prostorovou představivost.

Např. práce s textem na téma: Vodstvo - Pokud by to měla být práce jen s textem, pak si myslím, že bez možnosti nahlédnutí do mapy nebo na nějaký náskres (např. koloběh vody na Zemi), je samotný text více komplikovanější. Na druhou stranu může studenta přimět k hlubšímu porozumění odbornému textu. Časově určitě náročnější a v hodinách méně efektivnější.

Odhalovat vazby v území.

- 4) Má čtení pro sledování geografických cílů výukový potenciál? Pokud ano, pokuste se ho specifikovat.

Myslím si, že čtení textu je nezbytnou součástí výuky kteréhokoliv předmětu. Jeho výukový potenciál bych nezpochybňoval. Jen samotná učebnice je textem zaplněna. Otázky a úkoly, které bývají na konci kapitol jsou směřovány k práci s textem. Pokud by pedagog přinesl nějaký odborný článek z časopisu, internetu, musí si dobře zvážit, kolik času to studentům i sobě zabere. Realita výuky geografie a využití možnosti čtení odborných textů bude spíše okrajová. Zejména díky rozsahu učiva a hodinové dotace tohoto předmětu. Mohla by se používat i ve formě domácích příprav (domácí úkoly – přečíst text a na základě jeho poznatků například doplnit křížovku nebo nějaký náskres (schéma, slepá mapa). Hodnocení by bylo na kantorovi. Domácí úkol by se mohl oznámkovat. V hodině je problém udržet studentovu pozornost a mnohdy čtení textu je jen automatické bezmyšlenkovité. Někdy se vlastně ani neví, o čem to bylo. Proto by to neměly být moc dlouhé texty. Práce tak na 10 – 15 minut.

Učitel R

- 1) Proč zařazujete čtení geografického textu do výuky zeměpisu?

- Studenti mají možnost pracovat s původními informacemi, získávají tak svobodu v tom, co jim text může dát oproti situaci, kdy bych jim na základě*

svého subjektivního přístupu z textu sám něco vybral a pak přednášel (každého studenta může zaujmout něco jiného)

- *Je to velmi efektivní nástroj z časového hlediska*

2) Při plánování čtení:

- postupujete spíše od konkrétního textu
- nebo pro dané téma a využívané dovednosti text hledáte?
 - *Spíše vycházím z podnětného textu, který pak využívám ve výuce, případně jej i upravuji – ale už na základě plánu na konkrétní hodinu*

3) Jaká kritéria pro posuzování obtížnosti odborného geografického textu považujete za důležitá?

- *Hlavním kritériem je zajímavost, znám studenty, vím, co je zaujme*
- *Důležité je, aby text byl populární (ne ale bulvární), nevybírám odborné články (Acta geographica)*
- *Snažím se o to, aby studenty zeměpis bavil, zajímali se o svět, využívám texty z novin, rozvojovka.cz*

4) Co ovlivňuje Váš přístup k výběru textu a hodnocení jeho obtížnosti?

- *Hodně se řídím konkrétní situací ve třídě – na určitý (vážený) text, musí být ve třídě odpovídající prostředí.*

5) Podporuje se u Vás ve škole rozvoj čtenářské gramotnosti – spolupracujete také?

- *Nespolupracuji, nevím o tom*

Pozn.: Z učebnic občas využívám je Makroregiony světa, s ostatními je to problém. Pracuji s externími texty.

1) Jaké cíle sledujete výukou geografie?

Studenti získají reálný pohled na svět. Různé jevy a dění okolo nás budou schopni kvalifikovaně, kriticky a objektivně vysvětlit a hodnotit. Svět je čím dál složitější, a proto je čím dál více zapotřebí umět rozlišovat a to by měl být jeden z hlavních cílů.

2) Vnímáte i jiné cíle výuky geografie, které z nejrůznějších důvodů lze jen s obtížemi na školách naplňovat?

... všechno jde, když se chce ;) Jen je to prostě obtížnější a naplnit cíl se zdaleka nepodaří na 100 %, ale kdy ano, že?

- 3) V čem vidíte specifičnost geografického způsobu myšlení při náhledu na konkrétní jevy, problémy na Zemi /pozn. budu ráda za konkrétnější činnosti žáků/

Studenti jsou schopni s problémem/jevem pracovat navíc tak, že mu připojují i územní rozměr. Proto také vlastnosti různých jevů a problémů navíc srovnávají a hodnotí z pohledu jejich územně řádovostní úrovně a územních specifik.

Zajímavé pro mě bylo např. srovnání studentů zeměpisného semináře a společenskovedního semináře, kteří se nedávno sešli na debatě o islámu. Byla velmi zřetelná rozdílnost pohledů obou skupin. Nicméně „zeměpisáři“ se na celé téma byli schopni dívat z podstatně více úhlů, a tedy výrazně komplexněji se širšími souvislostmi.

- 4) Má čtení pro sledování geografických cílů výukový potenciál? Pokud ano, pokuste se ho specifikovat.

Samozřejmě, že má. Čtení je významným výukovým nástrojem, který umožňuje studentům jednoduše získávat informace pro jejich další využití ... Praktický potenciál je tu značný, neboť se vedle osoby vyučujícího často jedná o jediný další zdroj informací pro studenty. Z hlediska efektivity výuky má čtení také vysoký potenciál. Čtení umožňuje získávání geografických informací z původních zdrojů ...

Příloha 4: Ukázky přepisů a komentářů prováděných v rámci otevřeného, axiálního a selektivního kódování výzkumu zaměřeného na prozkoumávání přístupů učitelů k oborovému čtení

Výsledkem první verze otevřeného kódování byly níže uvedené kategorie, ty však byly dále prověřovány s pomocí odpovědí dalších učitelů. Značný vliv na jejich proměňování měly debaty autorky disertační práce se školitelkou disertační práce. Snahou bylo jak co nejvýstižněji kódovat výroky učitelů, tak vytvářet kategorie, které se budou pohybovat na podobné úrovni obecnosti. Získané kategorie byly mnohokrát přepracovány. První pokus o axiální kódování ještě nebyl spojen s tvorbou paradigmatického modelu. Bylo nutné pečlivě volit zejména formulaci centrálního jevu, ke kterému se pak následně váží další složky. Byla také využívána interpretace odpovědí učitelů, a to ještě před samotnou tvorbou kategorií. Případně i během ní. Během fáze axiálního kódování docházelo také k situaci, kdy bylo nutné se vrátit zpět k otevřenému kódování a zkoušet na stanovené kategorie pohlížet poučeněji a případně je upravovat. Došlo k přepracování paradigmatického modelu.

Učitel H	<p>Do výuky zeměpisu zařazuji čtení geografického textu zřídka. Většina učebnic, které máme na naší škole, je zastaralých a informace jsou někdy již nepravdivé. Je tedy málo textu, které lze využít.</p> <p>Přesto považuji práci s textem i v hodinách zeměpisu za důležitou a zařazuji ji pro zvýšení čtenářské gramotnosti. Učitel na jednu stranu tvrdí, že čtení zařazuje, ale jen zřídka. Upozorňuje na nedostatek textů – brzdí využívání čtení. Vypadá to, že učitel chápe text využitelný ve výuce zeměpisu úzce – jedná se jen o učebnice.</p>	<p>Ano, ale asi menší ve srovnání s jinými přírodovědnými předměty. Čtení se dá využít při vysvětlení některých pojmů, získávání základních údajů o státech, krajů ČR a cestovním ruchu světa.</p>
K	<p>a) protože to občas zrychluje práci a osvojení si informací na straně studentů</p> <p>b) neboť to upevňuje schopnost studentů pracovat s odbornými pojmy (do určité míry)</p> <p>c) geografické texty jsou často provázány s tabulkami a grafy, tedy studenti se učí práci s těmito grafickými výstupy</p> <p>d) snaha alespoň minimálně podpořit rozvoj čtenářské gramotnosti u studentů</p> <p>obecné tvrzení (rozvoj ČG), práce s nelineárními prvky, práce s odbornými pojmy,</p>	<p>Nevím. Resp. určitě ano, stejně tak jako v jiných předmětech. Ale nejsem si jistý žádnou „specifičností“ čtení v geografii. S výjimkou čtení map – jinde se uplatňuje minimálně, příp. grafů a tabulek – využívá se v menšině předmětů. Čtení map, nejen OZ, ale právě hlavně tematických, osobně považuji za nejdůležitější čtenářskou gramotnost.</p>

	zařazení čtení do výuky spíše občasné	
--	---------------------------------------	--

Prvně získané kategorie:

1. Čtení umožňuje využívat jinou formu výuky, žáci se zapojují do procesu učení
2. Čtení zpestřuje výuku zeměpisu
3. Čtení slouží k získávání informací
4. Čtení spočívá také v další práci s textem
5. Čtení napomáhá vytváření názorů, postojů
6. Žáci pracují s texty, které zeměpis využívá
7. Čtení je součástí výuky zeměpisu

Poznámky:

- Zařazení čtení souvisí se školní strategií
- Čtení je efektivní nástroj/ čtení občas zrychluje práci a osvojení si informací na straně studentů (jak je to myšleno – jen pro rychlé získávání informací?)
- Používání metod Kritického myšlení, plán na rozvíjení čtenářských strategií
- Studenti se zdokonalují v práci s textem
- Čtení v zeměpise je okrajovou záležitostí
- Učitel P upozorňuje na překážky, které využívání čtení v hodinách zeměpisu přinášejí (nízká hodinová dotace, nesoustředěnost studentů, studenti textu nerozumí), pravděpodobně využívá častěji textů z učebnice než autentických /neučebnicových/
- Učitel M upozorňuje na riziko plynoucí z nelineárnosti textů na internetu /hypertexty/
- Učitel V zmiňuje nevýhody časopisů (dlouhé články, drahé pro studenty); z toho lze vysuzovat, že práce s těmito texty není běžnou součástí výuky
- Učitelé se zmiňují kromě toho, proč s žáky čtou, také jak s nimi čtou. Někteří učitelé dále uvádějí překážky, které jim ztěžují zařazování čtení do hodin.
- Vynořuje se dimenze nahodilosti ve využívání čtení ve výuce zeměpisu a promyšlenějšího zařazování. To patrně vychází z role, jakou čtení ve výuce u daného učitele zaujímá.
-
- Tabulka X: Výskyt kategorií mezi učiteli zeměpisu

Učitel	Forma 5	Atraktivita 6	Informace 8	Postup 8	Postoj 4	Texty 4	Současť výuky 8	ČG na škole/Poznámky
P	X						X	Ne/Nedostatek času, nepozornost
M	X			X			X	Neví/Nelinearita
H			X				X	Ano, cíl/Málo textů, zřídka

S	X					X		Neví, obecně
V		X	X					Neví/časopisy drahé, dlouhé texty
L	X	X						0
D		X		X				0
G		X	X	X				0/málo textů, hodně žáků
J		X	X	X	X			Ano/Nezájem dětí, nedostatek dobrých textů
K			X			X	X	Ano, spolup.min./mapy
O				X			X	Ano/projekt
A		X		X	X		X	Ano/vol. předmět, sdílení, tandem
I				X		X	X	Ano/strategie školy, projekt
Z							X	Málo, spolupráce nulová
C					X	X		Ne
R	X		X					Ne
E			X	X				Asi ano, nespolupracuje
F			X		X			Ano, nepřímo/projekt

- Zdroj: vlastní tvorba
- Získávání informací

Učitelka H využívá čtení při vysvětlování některých pojmů, získávání základních údajů o státech, krajích a cestovním ruchu světa. Čte zřídka, upozorňuje na nedostatek textů, avšak tvrdí, že považuje práci s textem v hodinách zeměpisu za důležitou a zařazuje ji pro zvýšení čtenářské gramotnosti. Ve škole je rozvoj podpořen projektem, učitelé se snaží číst ve všech předmětech, v plánu je jejich další vzdělávání v této oblasti. Vypadá to, že paní učitelka si důležitost čtení uvědomuje, možná i díky školními projektu, ale naráží na překážky a čte zřídka. Toto čtení je jen na úrovni vyhledávání informací.

Učitelka V přímo nepíše, že čtení slouží k vyhledávání informací, avšak uvádí, že vybírá články, které obohatí znalosti studentů a které je zaujmou. Roli čtení vidí v oživení výuky pomocí časopisů. Diskutuje pojem „geografický text“ (jako jediná), což může mít vliv na

konečnou odpověď. Upozorňuje na to, že časopisy jsou pro studenty drahé a články zbytečně dlouhé – patrně je do výuky přináší velmi zřídka. O podpoře čtení píše, že ji nedokáže posoudit.

Výpovědi učitelů naznačují, že skutečně může docházet ke dvěma krajním situacím (mezi nimiž nutně leží mezistupně). Aktivita žáků spočívá v tom, že pouze sami získávají informace, současně si učitel může být vědom významu čtení. Proto patrně volí alespoň – možná zpočátku – tento postup. Oproti tomu odpovědi dvou učitelů prozrazují, že učitel si je vědom přidané hodnoty postupu, kdy žák si „sám“ konstruuje vědomosti.

Průběh axiálního kódování je navržen tak, aby jejich popis dále rozšířil. Současně se však také objevují tři typy tvrzení, které stojí v pozadí výroků jednotlivých učitelů a které by mohly být postupem axiálního kódování dále rozvinuty, vysvětleny nebo i rozporovány. Jedná se o tyto:

- Struktura odpovědí vypadá podobně u několika učitelů, je možné, že tito učitelé mají něco společného? Především zda je možné rozlišit – díky typu odpovědí – mezi učitelem spíše se čtením začínajícím a učitelem více pokročilým?
- Někteří učitelé se v rámci svých odpovědí více či méně popírají. Co to znamená? Čím by to mohlo být způsobeno? Jaký další postup pro objasnění volit?
- Jaký vztah by mohl existovat mezi podporou rozvoje čtenářské gramotnosti na úrovni školy a tím, jaké role učitelé čtení ve výuce zeměpisu přisuzují?
- Žák – učitel – proces výuky – cíle geografického vzdělávání

Respondent	Žák a jeho učení	Proces výuky	Cíle geografického vzdělávání	Osobnost učitele
Učitel N – spolupráce na škole ano, účast v projektu	Pochopení některých témat, řešení problémů, zodpovídání otázek – čtení textů včetně nelineárních; Naladění na téma, zvýšení pozornosti, zájem žáků – <i>reflexe učitele: výuka je efektivnější pokud se výše uvedené podaří</i>		Čtení je nedílnou součástí výuky zeměpisu – žák pracuje nejen s texty a mapami, ale i s grafy, tabulkami, schématy, jízdními řády	Vliv spolupráce s kolegyní, která s texty hodně pracuje (párová výuka)
Učitel CH – na škole ano,	Žáci nejsou odkázáni na	Celkem často – při práci ve		

osobně nespolupracuje	výklad učitele – sami uvažují nad textem, diskutují mezi sebou – <i>reflexe učitele: žáci si tímto způsobem snadněji zapamatují učivo</i>	skupinách, projektech		
----------------------------------	---	--------------------------	--	--

Další otázky:

- ? Jaký je vztah mezi přesvědčením o významu čtení a jednáním?
- ? Jsou kategorie obsahově naplněné?
- ? Jaký je vztah mezi zařazováním čtení a prvky konstruktivistické výuky?

Východiska (otevřené kódování):

Na roli čtení pohledem učitelů je možné nahlížet ze čtyř perspektiv, a to z vlivu na **žáka**, na **proces vyučování**, na naplňování **cílů geografického vzdělání** a z **vnímání vlastní angažovanosti** ve využívání potenciálu čtení.

Učitel P	Vnímá změnu ve výuce, čtení patří do zeměpisu, ale zároveň svůj názor zpochybňuje tím, že uvádí překážky. Navrhuje i číst jako domácí úkol. O spolupráci nemluví.
Učitel M	Změna ve výuce, práce žáků (syntéza), čtení je nezbytné (lineárnost textů). Doplnuje info o knihovně.
Učitel H	Uvádí přínosy pro zeměpis, které však spočívají v získávání informací a vysvětlování některých pojmů, sama přiznává, že čtení je okrajovou záležitostí. Při tom se ale na škole rozvoj ČG plošně podporuje, jedná se o prioritu pro školní rok, učitelé se mají vzdělávat.

Ukázka jedné z verzí paradigmatického modelu, který byl dále upravován na základě porovnávání s daty:

